

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

UNIDAD AJUSCO 092

**PROGRAMA PARA FAVORECER LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA
ESCRITA DIRIGIDO A SEIS ALUMNOS DE PRIMER GRADO
DE PRIMARIA QUE ENFRENTAN BAP**

INFORME DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL

PRÁCTICAS PROFESIONALES

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

GUADALUPE LUNA OROPEZA

ASESOR: CUAUHTÉMOC GERARDO PÉREZ LÓPEZ



ABRIL DE 2015

AGRADECIMIENTO

A lo largo de nuestra vida muchas personas forman parte de ella, pero algunas solo están por una época, una estancia o un periodo, todas nos dejan enseñanzas con las cuales decidimos quedarnos o no, con lo que día a día tratamos de ser mejores personas. Pero sin duda alguna hay personas que han sido parte fundamental en mi vida y en el logro de esta meta por eso GRACIAS:

A MI MADRE

ADOLFINA OROPEZA. Por cada uno de los minutos que me has dedicado, por la paciencia, la comprensión y todos los esfuerzos que has realizado para apoyarme siempre, aunque en ocasiones no estés de acuerdo con mis decisiones, por no dejarme caer, por siempre aplaudirme, por toda la confianza que depositas en mí aun sin merecerlo, no creo que la palabra Gracias sea suficiente por todo lo que haces por mí.

A MIS HERMANOS

ALEJANDRO LUNA. Por ser mi hermanito mayor que es un latoso, pero un gran hermano, por apoyarme, por quererme, por aguantar mi mal humor, por preocuparte por mí, aunque siempre a tu manera. Gracias

YESENIA LUNA. Por ser la gran hermana que eres, por no dejar de apoyarme, por preocuparte por mí por consentirme, por creer en mí, a pesar de mis caídas, por darme un buen ejemplo, siempre. Gracias

A MIS AMIGAS

MARTHA REYES, REBECA SAUCEDO. Por brindarme su amistad, por todos los momentos compartidos. Por escuchar mis locuras, por sus consejos, por los ánimos y las porras.

LEONOR CORNEJO. Por todo lo antes mencionado y por compartir el camino hacia la culminación de esta meta. Gracias

PROFESOR CUAUHTÉMOC PÉREZ. Por toda la paciencia que me ha tenido, por las enseñanzas, por el apoyo y la confianza que me ha brindado a lo largo de este proceso Gracias.

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	
I INTRODUCCIÓN	I
Capítulo 1	
1 MARCO REFERENCIAL	1
1.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	1
1.2 ANTECEDENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL	8
1.2.1 Diversidad	8
1.2.2 Educación Especial	8
1.2.3 Educación Integradora	10
1.2.4 Educación Inclusiva	13
1.3 REPUESTAS A LAS BARRERAS DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN SOCIAL	14
1.3.1 Apoyo Escolar	14
1.3.2 Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, USAER	15
Flexibilidad de acceso al currículo	
Flexibilidad inespecífica	
Flexibilidad arquitectónica y ambiental	
Flexibilidad organizativa	
Flexibilidad didáctica	
Flexibilidad a los elementos del currículo	
Flexibilidad específica	
1.4 PROCESO DE ATENCIÓN A LAS BAP	21
1.4.1 Evaluación Inicial (Análisis Contextual)	21
Contexto escolar	
Contexto áulico	
Contexto socio-familiar	
1.4.2 Planeación y Organización de los Apoyos: PAE	28
1.4.3 Implementación y Seguimiento de los Apoyos	29
Diseño y desarrollo de estrategias diversificadas	
Implementación en el aula de estrategias específicas para la población con discapacidad	
1.4.4 Evaluación de los Apoyos para la Mejora del Logro Educativo	32
1.5 PROBLEMA Y ACCIONES SOBRE ANALFABETISMO	34
1.6 DIFICULTAD DE LA ESCRITURA	36
1.7 DIMENSIONES DE LA ESCRITURA	37
1.8 MÉTODOS Y TEORÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA	40
1.8.1 Teoría Piagetiana	41

1.9	CRITERIOS QUE UTILIZAN LOS NIÑOS PARA QUE ALGO SEA LEÍBLE O NO	43
1.10	EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA	47
1.10.1	Nivel Uno	48
1.10.2	Nivel Dos	49
1.10.3	Nivel Tres	51
1.10.4	Nivel Cuatro	52
1.10.5	Nivel Cinco	53
1.10.6	Nombre Propio	54
1.11	CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS NIÑOS SOBRE LA ESCRITURA	56
1.12	EVALUACIÓN	58
	Capítulo 2	
2	PROCEDIMIENTO	61
2.1	PARTICIPANTES	61
2.2	ESCENARIO	61
2.3	EVALUACIÓN INICIAL	62
2.4	DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	64
2.5	EVALUACIÓN FINAL	84
	Capítulo 3	
3	CONCLUSIONES	96
	REFERENCIAS	103
	ANEXOS	
	Anexo 1	
	Anexo 2	
	Anexo 3	

Resumen

El presente trabajo es un informe de la experiencia profesional adquirida durante la realización de las prácticas profesionales que se llevaron a cabo en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Esta se realizó en una escuela primaria pública al sur de la Ciudad de México, con seis alumnos de primer grado.

Con base en los resultados de la evaluación del segundo bimestre, se detectó que seis alumnos del grupo aún se encontraban dentro de los primeros niveles de adquisición de la lengua escrita, mientras que sus compañeros ya se encontraban en el último nivel de la adquisición. Se decidió de manera colegiada entre la profesora y la USAER se llevaría a cabo un taller de escritura dentro del salón de clases, brindar sugerencias a los padres de familia y asesoría a la profesora de grupo.

El taller constó de doce sesiones, de cincuenta minutos, una vez a la semana. Al concluir la intervención se realizó una evaluación en la cual se obtuvo como resultado que más de la mitad de los alumnos participantes taller había avanzado por lo menos un nivel en su proceso de adquisición de la lengua escrita y el resto se mantuvo en el nivel que tenía. Por lo cual se pudo concluir que el taller había logrado su objetivo de minimizar las BAP, también que el taller funcionó debido a que se organizó de acuerdo con el tablero que utilizaban las tutoras de la USAER, así como la profesora de grupo y los padres de familia. Se mencionan también algunas de las posibles causas que quizá dificultó lograr el avance esperado en todos los alumnos: la inasistencia de los alumnos tanto al taller como a la escuela y el apoyo limitado que se les brinda en casa por distintas razones.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un informe de la experiencia profesional adquirida durante la realización de las prácticas profesionales que se realizaron en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), dentro de una escuela primaria pública al sur del Distrito Federal. Es importante mencionar que en dicha experiencia se trabajó la adquisición de la lengua escrita de los alumnos de primer grado. La adquisición de dicho conocimiento es muy importante ya que este aprendizaje se utiliza para la adquisición de conocimiento de otras asignaturas así como para la vida diaria. Si el proceso de adquisición de la lengua escrita no se adquiere en los primeros grados de educación formal, puede traer como consecuencia dificultades para el aprendizaje de otras asignaturas o generar el rezago educativo de los alumnos, lo cual puede llevar al abandono de la escuela. El presente trabajo está conformado por los tres capítulos que se describen a continuación:

Con la intervención que se informa en el presente documento se procuró apoyar el proceso de inclusión educativa de los alumnos de primer grado. El primer capítulo está conformado por el marco referencial, en el cual se hace mención que la educación inclusiva es un proceso permanente en el cual se identifican y se minimizan o eliminan las barreras, se impulsa la participación de los alumnos centrándose en el aprendizaje. En este proceso se ve involucrado tanto la escuela como los alumnos, para brindar respuestas a las necesidades del aprendizaje, centrándose en el aprendizaje que el alumno obtiene y no en sus evaluaciones. Esta responsabilidad no solo es de la escuela sino también de la sociedad donde se desarrolla el alumno, así como del gobierno ya que este debe de proporcionar los recursos necesarios para atender dichas necesidades.

Con la educación inclusiva se pretende que se deje de ver la discapacidad como un problema específico de una persona, y que se empiece a ver como las distintas barreras económicas, sociales y políticas que se presentan en los diferentes contextos, en los cuales se hace más notorio las diferencias de estas personas, derivado de lo cual se vuelve una discapacidad. Debe procurarse ver al alumno como una persona activa, asimismo, es importante conceptualizar al aprendizaje como un proceso constante y que se da de manera permanente a lo largo de la vida. Así, este proceso se ven involucrados factores de distinta índole que lo favorecen o lo limitan; tales como la motivación, las características de su contexto, en qué situación se presenta el aprendizaje, la forma en la que aprende la persona y los aprendizajes que se quiere que el alumno aprenda.

La educación inclusiva intenta asegurar el ingreso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en las escuelas, sin importar sus características particulares. Se hace énfasis en que todas las personas tienen derecho a estudiar en las mismas escuelas sin sufrir ningún tipo de discriminación y o exclusión, esperando que alcance todos los aprendizajes esperados.

Desde la percepción de la educación inclusiva se ve que las dificultades o desventajas de los alumnos se encuentran en los contextos y no en los alumnos. Siendo estas las que causan las dificultades, para identificarlas se les denomina Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Este concepto se utiliza para hacer referencia a las causas y contextos que dificultan o limitan tanto la educación y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos; a partir de esto se pretende realizar acciones para que estas se disminuyan o se eliminen.

Es importante dejar claro que cuando se habla de un alumno que enfrenta BAP, no solo se hace referencia a aquellos individuos con condiciones o características particulares de vida, ya que también pueden ser alumnos que se enfrentan a obstáculos físicos, actitudinales, sociales o curriculares. Para que el proceso de inclusión de los alumnos que enfrentan BAP sea posible en todas las actividades escolares, se necesita que las escuelas establezcan grupos de trabajo colaborativo.

La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) surge en México como la estrategia para brindar el apoyo escolar a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Dicha unidad se encuentra dentro de las escuelas de educación básica, tiene, como principal tarea, garantizar la inclusión de los alumnos que enfrentan BAP, a través del trabajo colaborativo entre los profesionales. Es en ese sentido, una instancia técnico operativa que se encarga de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales, para el desarrollo de escuelas para todos (SEP, 2011a).

El apoyo que brinda la USAER es en distintos contextos: la escuela, el aula y el núcleo familiar. Esto para que todos los alumnos puedan aprender y convivir juntos, sin importar las condiciones sociales, culturales y personales, tomando en cuenta los principios de igualdad de oportunidades, los de educación inclusiva y la no discriminación.

La USAER, dentro de sus acciones para la minimización o eliminación de las BAP, realiza flexibilidad curricular. Esta acción es fundamental en la búsqueda de alcanzar la inclusión de los alumnos. Para que la flexibilidad funcione es necesario que se considere la planeación de

los profesores, así como las distintas evaluaciones que se les realicen a los alumnos. Si se desea generar un impacto en el aprendizaje del alumno, cuando se lleve a cabo la flexibilidad es necesario que se consideren su interés, su motivación, sus habilidades y sus necesidades.

Hay diferentes tipos de flexibilidad tales como: flexibilidad de acceso al currículo, flexibilidad inespecífica, flexibilidad arquitectónica y ambiental, flexibilidad organizativa, flexibilidad didáctica, flexibilidad a los elementos del currículo, y flexibilidad específica. Por lo cual la flexibilidad que se realiza debe ser de acuerdo con las dificultades que el alumno enfrenta. La USAER no solo utiliza la flexibilidad como estrategia sino que también utiliza otros apoyos estratégicos como: la asesoría, el acompañamiento y la orientación en el aula, en la escuela y en las familias; así como el seguimiento e implementación de ajustes razonables, diseño y desarrollo de estrategias diversas dentro del aula; y estrategias específicas para los alumnos con discapacidad

Si bien Piaget como autor no realizó ningún trabajo sobre la lecto-escritura, con el trabajo que hizo sobre la adquisición de las nociones numéricas elementales reconstruye la visión de las matemáticas de primer grado, en particular al mencionar que la adquisición de la noción de número no es un proceso mecánico no razonado, sino un proceso de construcción en el que el individuo forma parte activa. En este sentido, proponen Ferreiro y Teberosky (1979), la enseñanza de la lectoescritura debe suponerse de la misma manera. Es decir, los niños construyen, en interacción con el medio, hipótesis que les permiten comprender de manera gradual, la importancia de los mensajes escritos. Por lo cual, los profesores no deben asumir que los niños solo son receptores de la información que el medio les proporciona. Deben tener en cuenta el conocimiento de la lengua escrita que los niños tienen y construyeron antes de su ingreso a la educación formal

La teoría de Piaget nos permite ver a la escritura como un objeto de conocimiento y al sujeto como el ente activo en busca del aprendizaje; ya que este realiza procesos de aprendizaje que no dependen de los métodos (acción específica del medio). Esto significa que el punto de partida de cualquier aprendizaje es el sujeto y los conocimientos previos con los que cuenta, y no el contenido que será abordado.

A partir de dicha teoría Ferreiro y Teberosky (1979) realizaron una investigación acerca del aprendizaje de la escritura; dicha investigación fue realizada con niños de cuatro a seis años de edad; la cual se llevó a cabo de diferentes maneras: les pedían que escribieran su

nombre, el de un familiar o algún amigo; les pedían que escribieran las palabras con las que habitualmente se inicia la enseñanza de la escritura (oso, mamá, papá), y sugirieron palabras que probablemente aún no conocían, y les pidieron escribir una oración corta. A partir de los resultados de esa investigación, las autoras definieron cinco niveles sucesivos de la lengua escrita.

Dicha definición permite hacer la descripción y comprensión del nivel en que se encuentran los niños. Con esto no se define solo si los alumnos saben escribir o no, en sentido estricto se está en posibilidades de mencionar a detalle el proceso de adquisición y, sobre todo, identificar con base en el nivel en el que se encuentren, las hipótesis que en ellos subyacen y el tipo de su escritura que son capaces de producir. Asimismo, lo más importante para los agentes educativos es que se está en condiciones de planear y organizar las actividades de enseñanza para que los niños puedan avanzar en la adquisición de la lengua escrita.

La Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Dirección General de Educación Especial proporciona a los profesores una guía para realizar la evaluación del aprendizaje de la lengua escrita, la cual consta de cuatro pruebas que se aplican a lo largo del curso. Con ella, es posible determinar la ubicación de los alumnos en alguno de los cuatro niveles: presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético, establecidos por los estudios de Ferreiro (SEP, 1989). Esa prueba se utilizó en el presente trabajo.

El segundo capítulo consiste en la descripción del Procedimiento que se llevó a cabo en este trabajo. En él mismo se puede observar que, con base en los resultados de la segunda evaluación, la cual consistió en el dictado de diez palabras, aplicada de manera colectiva en el grupo de primer grado, durante el segundo bimestre; se decidió realizar una evaluación individual a aquellos alumnos que no pudieron concluir la actividad en el grupo o bien a los alumnos que enfrentaron alguna dificultad. Los hallazgos de esta evaluación se consideraron como parte del procedimiento regular de las actividades de USAER, asimismo, se registraron en la herramienta que en la escuela se denomina *el semáforo*; dicho instrumento permite identificar el nivel en que se encuentran los alumnos. Una vez concluida la tarea se determinó que seis de los alumnos del grupo se encontraban en los primeros niveles de adquisición de la lengua escrita (presilábico y silábico), por lo cual era necesario realizar alguna flexibilización para su atención.

Una vez hecho esto, se realizó el intercambio de información con la profesora de grupo para conocer su opinión y a que niños identificaba que presentaban BAP, coincidiendo con los

resultados obtenidos por la USAER. Se coincidió con que eran los mismos niños los que se habían identificado con algún desfase en el proceso de adquisición de la lengua escrita. Por lo cual era de suma importancia implementar acciones las cuales permitieran favorecer el aprendizaje a los niños en este proceso de adquisición. Por lo que era importante que se interviniera como parte de la USAER, para que se estableciera un trabajo colaborativo entre la profesora de grupo, los padres de familia y la USAER.

A través del trabajo colaborativo entre la profesora de grupo y USAER, se determinó qué acciones se llevarían a cabo para apoyar a los alumnos e intentar disminuir las BAP que estaban presentando los alumnos. Como el número de niños que estaban presentando necesidades educativas especiales para adquirir la escritura era considerable, seis alumnos de un total de veintitrés, es decir una cuarta parte del grupo, se llevarían a cabo una acción con tres tareas específicas: a) la realización de un taller de escritura dentro del salón de clases, b) dar una serie de sugerencias a la profesora de grupo y, finalmente, c) brindar asesoría a los padres de familia para que trabajaron con sus hijos en casa tanto en la tarea como en actividades muy puntuales (dictado, lectura, recortar letras).

El taller consistió en doce sesiones llevadas a cabo en el interior del grupo mientras se tenía la clase, dichas sesiones se llevaron a cabo una vez a la semana, durante cincuenta minutos, ya que era el tiempo que USAER disponía para cada uno de los grupos. El taller se inició con el repaso de las vocales; en las cuatro primeras sesiones se trabajó con solo una letra, en las siguientes se vieron dos letras por sesión. El ajuste se debió al tiempo (número de semanas) con el que se contaba para que se desarrollara el taller y fuera posible trabajar con todas las letras del tablero (este tablero era material utilizado por la USAER que labora en esta escuela). En cada una de las sesiones se trabajaron tres distintos ejercicios; las fichas de escritura con las que se trabajó fueron recopiladas o diseñadas con imágenes de cosas, animales que los alumnos conocen o les son familiares y que son utilizados en el lenguaje común para que no fueran causa de confusiones en los alumnos.

Con respecto a las sugerencias que la USAER le aportó a la profesora se encuentran que los alumnos estuvieran sentados cerca de ella para que pudiera brindarles el apoyo cuando lo necesitaran; que en ocasiones los sentara juntos para que se le facilitara dar el apoyo; que se repasaran algunas letras que ella considerara las que más se le dificultaba al grupo y, que se siguiera el tablero como lo venía haciendo.

Con respecto a la familia, se citó a los padres de los seis alumnos, primero de manera individual, para informarles que su hijo estaba teniendo dificultades para la adquisición de la lengua escrita. En esta sesión se les pidió su apoyo y se intentó concientizarlos sobre las consecuencias que habría más adelante para sus hijos si se diera el caso que ellos no adquirirían o se desfasaran en la adquisición de este aprendizaje. Se les informó también las acciones que la USAER llevaría a cabo, como la realización del taller de escritura y las actividades que la profesora haría derivadas de las recomendaciones de USAER. En consecuencia, se pedía su apoyo para realizar un trabajo colaborativo.

Después se citó a todos los padres para brindarles algunas sugerencias de cómo debían trabajar con sus hijos por la tarde. Durante la reunión se les entregó un tablero en donde se encuentran todas las consonantes y las sílabas que se forman con las vocales y tienen un dibujo de referencia; se les indicó que ese era el orden que debían seguir, porque era el orden que llevaba la profesora y que se llevaría en el taller. Se les sugirieron algunas actividades que podían realizar tales como dictados, recortar palabras, pegar imágenes que sus nombres iniciaran con esa letra, que colocaran las letras en un lugar donde fuera visible.

El último capítulo del presente trabajo está conformado por las conclusiones que se obtuvieron en el mismo, ya que al finalizar el taller se realizó una evaluación, con ellas se obtuvo como resultado que más de la mitad de los alumnos participantes en el taller habían avanzado por lo menos un nivel en su proceso de adquisición de la lengua escrita. De los cuatro alumnos que se encontraban en un nivel silábico, dos de ellos se habían mantenido en este nivel pero se habían conseguido otros logros como ampliar el repertorio con el que contaban y disminuir la confusión con algunas letras; los otros dos alumnos que se encontraban en este nivel avanzaron al nivel alfabético. Con respecto a los dos alumnos restantes, quienes se encontraban en un nivel presilábico, uno de ellos avanzó al nivel silábico y el otro avanzó al nivel alfabético.

Con respecto a la escritura de sus nombres, cuando se inició el taller cinco de los alumnos podían escribir su primer nombre (cinco de los alumnos que participaron en el taller tenían dos nombres), y uno de los alumnos podía realizar la escritura pero requería que se le apoyara. Al concluir el taller cuatro de los alumnos ya escribían sus nombres con su primer apellido y, solo uno de ellos aún tenía algunas dificultades; los otros dos alumnos ya escribían sus nombres y sólo uno de ellos tenía algunas dificultades.

Por todo lo antes mencionado se puede concluir que el taller logró su objetivo de minimizar las BAP (barreras para el aprendizaje y la participación), ya que más de la mitad de los alumnos que participaron en el taller avanzaron por lo menos un nivel de adquisición de la lengua escrita como ya se mencionó.

También se puede decir que el taller funcionó debido a que se organizó de acuerdo con el tablero que utilizaban las tutoras de la USAER. El tablero estaba conformado por las vocales y por diecinueve consonantes, el orden de revisión fue el que llevaba tanto la profesora como los padres de familia que trabajaban con sus hijos; del mismo modo se utilizaron las mismas imágenes de referencia para no causar confusión en los alumnos y así reforzó el repaso de las letras, para favorecer la adquisición de la lengua escrita.

Es importante mencionar algunas de las causas que pudieran explicar el por qué no se obtuvo el avance que se esperaba en todos los participantes. Una de ellas es el apoyo de manera irregular o que sus padres no los apoyaban, ya que tenían que realizar otras actividades tales como atender a otros integrantes de la familia por enfermedad o porque eran menores que los alumnos, cuatro de los padres de los alumnos que participaban en el taller ambos padres trabajaban, y en dos de estos casos regresaban a sus hogares a altas horas de la noche, lo cual ya no les permitía trabajar con sus hijos, porque de manera regular ellos ya estaba dormidos. Por lo tanto, el apoyo se daba de manera irregular. Otro factor fue la inasistencia de los alumnos, en las doce sesiones que tuvo el taller en ninguna de ellas participaron todos los alumnos, y uno de los alumnos que se mantuvo en el mismo nivel es quien tuvo el mayor número de faltas en el taller.

Otro de los factores por los que no se logró alcanzar el avance que se pretendía es que aunque la profesora los apoyaba en momentos, ella dejaba de realizar las actividades. La principal razón fue las actividades que debía realizar con el grupo, o bien, como ella manifestó, no se veía interés por parte de los padres de familia y ellos no cumplían los acuerdos a los cuales llegaban.

Capítulo I

Marco Referencial

1.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS

Cuando se lleva a cabo una modificación en la política educativa de un país o una entidad, se tiene como objetivo mejorar el sistema y redefinir el papel que juega la educación. Al mismo tiempo trata de dar respuesta a las demandas que la sociedad actual presenta, ya que esta sufre cambios y sus necesidades se vuelven diferentes. Por lo cual la educación no se puede mantener estática, sino todo lo contrario, debe realizar modificaciones para poder dar respuesta a la demanda de la sociedad de acuerdo con sus características.

En ese sentido, las políticas educativas deben de ser repensadas, tomando en cuenta tanto lo pedagógico como lo organizativo; así, las funciones que cumple la escuela se ponen como punto de partida para garantizar el acceso, la experiencia cultural del aprendizaje, con calidad para todos los individuos de acuerdo con los cambios sociales y tecnológicos que el mundo requiere.

También es necesario pensar en diversas acciones que conviene realizar para mejorar la calidad de las personas y contribuir a crear un planeta más seguro, sano, próspero y ambientalmente más puro, para así favorecer el desarrollo social, cultural y económico. Para lo cual se debe poner mayor énfasis en determinados aspectos específicos del sistema educativo, de acuerdo con las múltiples direcciones de las políticas educativas en cooperación internacional para así, construir un mundo sensible y común a todos.

Políticas Internacionales

Las diferentes políticas educativas a lo largo del tiempo se deben a la preocupación internacional por el sistema educativo para poder realizar mejoras permanentes de acuerdo con los cambios que se viven actualmente.

En las últimas décadas del siglo XX el sistema educativo presentó una significativa crisis, la mayoría de los habitantes no tenían acceso a la educación entre los que se encontraban millones de niños, de los cuales la mayoría eran niñas, también había millones de adultos que eran analfabetas principalmente las mujeres y cada vez un gran número de analfabetas funcionales en crecimiento. De igual modo, millones de niños y adultos no concluían el nivel

primaria y las personas que lo hacían no contaban con los conocimientos esperados para este nivel.

Con el crecimiento de la cobertura en todas las regiones de las ciudades en la década de los sesenta, en la cual se inicia el desafío de garantizar la educación básica para todos como una urgencia y prioridad para las naciones, favoreciendo principalmente a los grupos sociales que siempre habían sido desfavorecidos por el sistema educativo; este se pone en el centro del debate para garantizar la educación básica para toda la población al mismo tiempo que se buscaba renovar sus alcances y visión.

Teniendo como punto de partida lo antes mencionado, la UNESCO convocó a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Este acto se realizó en Jomtien, Tailandia en 1990. El principal acuerdo de esta conferencia fue la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizajes, los cuales se basaron en conceptos y estrategias. Estos productos fueron de mucha ayuda para que se promovieran nuevas leyes, y reformas políticas, aunque en los países desarrollados estas acciones ya habían comenzado años atrás.

El concepto que se generó sobre Educación para Todos continúa vigente en la actualidad ya que este concepto representa una amplia visión de la educación básica teniendo como esencia que debe de ser tanto para niños y adultos sin considerar su edad. Esta será la vía para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje, considerando al alumno a quien va dirigida la acción, así como a la familia, la sociedad, la demanda que presentan los alumnos. Esta ruta debe de ser continua durante toda la vida, debe ser medida por el aprendizaje efectivo que obtiene el individuo tomando en cuenta los saberes culturales. Para que todo esto se pueda llevar a cabo es necesario ejecutar políticas que impliquen a los diferentes niveles gubernamentales y que en su realización se haya considerado a la sociedad, ya que la educación para todos es también responsabilidad de esta. Por lo cual se deben realizar consensos y acciones, todo esto para dar respuesta a las necesidades que presenten las sociedades en determinado momento. Esto generará una constante revisión del currículo y su aplicación.

La educación para todos debe ser considerada una estrategia, la cual tuvo una gran difusión en los países desarrollados, lo que generó varias iniciativas y el otorgamiento de recursos tanto humanos como económicos de manera internacional en la mayoría de los países; esta propuesta tuvo como resultado la detonación de la realización de programas que favorecían

la experimentación. Lo anterior llevó a la comunidad mundial a plantearse metas ambiciosas para la transformación del ambiente educativo dando mayor importancia a la educación tanto de las niñas como de las mujeres.

Sin duda la Educación para Todos trajo apareadas estrategias importantes, como las desarrolladas por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1993. En particular se aprobó el instrumento de política internacional las Normas Uniformes de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Esta política tenía como función garantizar, proteger y ejercer los derechos humanos de todas las personas con discapacidad. De este modo se reconoce a estos miembros de la sociedad como grupos que requieren de protección, y a partir de esto, los países comienzan a tomarlos en cuenta dentro de sus legislaciones desde la perspectiva de los derechos humanos.

La finalidad de este instrumento es que tanto niños y adultos con discapacidad que son miembros de una sociedad determinada, tengan los mismos derechos y responsabilidades como cualquier otra persona que sea parte de la sociedad. En este instrumento internacional se recuperó el concepto de discapacidad desde el modelo social, en el cual se hace referencia a que la discapacidad no está en la persona sino que está vinculada con las limitaciones que presentan las personas con cierta disfunción al enfrentarse a contextos en los que no son considerados en la realización de su diseño, estructura y la actitud que se toma hacia sus disfunciones por parte de las personas que son parte de la sociedad a la que pertenecen.

Lo antes mencionado es una aportación trascendental con respecto a los compromisos tanto morales como políticos, para que las sociedades tomaran acciones que se encaminaran a la igualdad de oportunidades de las personas que presentan alguna discapacidad.

Estas normas están constituidas por cuatro apartados:

1. Requisitos para la igualdad de participación
2. Esferas prioritarias para la igualdad de participación
3. Medidas de ejecución
4. Mecanismos de supervisión

Con estas normas se proponen soluciones y principios que representan el modelo social. Se garantiza, a las personas con discapacidad, los mismos derechos que las demás personas, al igual que las obligaciones; se destaca el concepto de igualdad de oportunidades, también

se reconoce que en las sociedades existen barreras las cuales tienen efectos en la participación social de las personas con discapacidad.

Para darle continuidad al principio que plantea la Educación para Todos y sirva como base para la atención educativa y social, la UNESCO convoca a la organización de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad que se realiza en Salamanca, España en 1994 teniendo como resultado los planteamientos y acuerdos en la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción Para las Necesidades Educativas Especiales (SEP, 2011a).

La conferencia de Salamanca trajo como consecuencia el inicio del abandono de la normalización e integración en la educación, abriendo paso a que tanto niños como jóvenes fueran incluidos en las iniciativas que se llevaban a cabo para alcanzar la Educación para Todos; otro punto importante que marcó esta conferencia fue una nueva oportunidad para millones de niños que no tenían acceso a la educación, ya que se reafirma el derecho a esta en escuelas ordinarias. Pero sobre todo detona las políticas con respecto a la Atención a la Diversidad reordenando la educación especial.

La Conferencia de Salamanca realiza la difusión a nivel internacional de la importancia de la integración educativa de las personas con Necesidades Educativa Especiales. Esto representó un avance en este ámbito. También se reconoce la importancia del servicio que brinda educación especial de aquellos alumnos que no logran su integración a la escuela regular, por lo que se resalta la importancia de dar atención urgente a los alumnos de educación especial sea o no con discapacidad a través de la elaboración de reformas globales para que se brinde educación de calidad para todos.

En la segunda mitad de la década de los noventa se da otra gran aportación referente a la educación regular y a la educación especial, se trata del informe presentado a la UNESCO en 1996 por la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors: La Educación Encierra un Tesoro. En ese documento se tiene como planteamiento central que el aprendizaje es continuo y enriquecedor de las interacciones que realizan las personas con su entorno y con sus iguales. Su aportación más significativa es la discusión de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; si estos pilares son desarrollados se forma una sociedad educativa en donde no se deja sin explorar ninguno de los talentos que las personas poseen en su interior, estos pilares siguen vigentes hasta el día de hoy.

Con el inicio de un nuevo siglo era propicia la realización de una evaluación de los avances logrados, de los pendientes y de fijar nuevas metas para alcanzar con respecto a la Educación para Todos por parte de los países y de comunidad internacional después de Jomtien (1990). La realización de una evaluación para conocer los avances de los compromisos adquiridos, fue el pretexto perfecto para reflexionar sobre lo aprendido y avanzar, rectificar el camino y reafirmar los logros obtenidos.

Lo antes mencionada constituyó el trabajo del Foro Mundial sobre la Educación que se llevó a cabo en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril del 2000. El Marco de Acción de *Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, dio a conocer los logros alcanzados por los países miembros de la UNESCO. Se reconocieron los avances pero estos se dieron de una manera desigual, lentitud y puso en evidencia un común denominador entre todos los países con mayor rezago: la pobreza, la desigualdad y la exclusión.

El Marco de Acción de Dakar representó un compromiso colectivo para garantizar educación de calidad hacia el año 2015, a través de políticas educativas públicas nacionales para garantizar la cobertura en educación inicial, la permanencia y el acceso de los niños y las niñas en la educación básica, poniendo mayor énfasis en la atención para las poblaciones en mayor vulnerabilidad, que son excluidos por razones individuales, lingüísticas, de género y culturales.

Es verdad que se dio un importante avance en la educación básica en el mundo, sin embargo también se acentuaron los problemas como la pobreza, el analfabetismo, el hambre, la mortalidad de niños y mujeres, la desigualdad de género, la falta de educación, así como las enfermedades y el deterioro del medio ambiente.

La Organización de las Naciones Unidas, para dar una respuesta satisfactoria a estas problemáticas, convocó a la Cumbre del Milenio en el año 2000. En esa reunión se discutieron temas de interés universal en torno a la desigualdad humana, la equidad y la justicia social como principios fundamentales para realizar una intervención de manera directa. Sus objetivos los cuales quedan plasmados en la Declaración del Milenio reafirmando el pacto de las naciones por crear un mundo más justo, próspero y pacífico para el año 2015. Con respecto al ámbito de la educación el compromiso se colocó en la idea en que se cree como un medio para la construcción de un mundo incluyente y equitativo, reiterando el énfasis en los grupos vulnerables para el acceso a una educación básica, como

un derecho para todos los sujetos, sin importar la condición que acompañe su existencia. Dejó ver la gran necesidad de implementar en el sistema educativo los principios de la Educación Inclusiva en dos dimensiones sustantivas: la primera como premisa para valorar las diferencias y la segunda con el reconocimiento de la diversidad.

Las políticas internacionales se vieron fortalecidas por un hecho trascendental, un parteaguas para los sistemas educativos mundiales. En marzo del 2000 se publicó en Gran Bretaña, el Índice de Inclusión, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, de Tony Booth y Mel Ainscow. Este Índice de Inclusión es el resultado de arduas investigaciones realizadas en el Centre for Educational Needs at the University of Manchester (Centro de Necesidades Educativas de la Universidad de Manchester), en colaboración con el Centre for Studies on Inclusive Education (Centro de Estudios de Educación Inclusiva).

El Índice de Inclusión es el conjunto de materiales diseñados para el apoyo a las escuelas en el camino a la educación inclusiva. Teniendo como esencia la creación de culturas, la elaboración de políticas y desarrollar las practicas inclusivas. También represento un cambio de pensamiento trascendental en la educación mundial, una vez que se abandonó la idea de la integración y el concepto de necesidades educativas especiales para caminar hacia la inclusión y la integración del concepto de sujetos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. Este concepto fue adoptado en el índice para referirse a la dificultad a la que se enfrenten cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras surgen de la interacción de los sujetos con sus contextos (las personas, las políticas, las instituciones).

La trascendencia que tuvo el Índice hasta la actualidad, radica en el reconocimiento de imperativos éticos (SEP, 2011a):

- Derecho para todos los alumnos al mismo conjunto de opciones educativas.
- Valoración por parte de las escuelas hacia todos sus alumnos y alumnas, y apoyar la diversidad.
- Perfección de la escuela para facilitar el aprendizaje de todos sus estudiantes.
- Participación de todos los miembros de la educación para su funcionamiento eficaz.

Como una acción política para América Latina y el Caribe, en la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII) convocada por la OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para

América Latina y el Caribe), el cual fue llevado a cabo en Cochabamba, Bolivia (2001) en donde se evaluó los 20 años del proyecto Principal en América Latina y el Caribe, se realizó el análisis del posible escenario político, social, económico y cultural, con el cual se pudiera desarrollar la educación de los siguientes quince años. Entre sus recomendaciones políticas en educación para el siglo XXI se encuentra un impulso de las naciones de la región a fortalecer los procesos de inclusión a las escuelas comunes a los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad cuidando siempre de su dignidad, evitando su discriminación y brindándoles el apoyo necesario para que construyan aprendizajes de calidad.

El avance en la educación inclusiva se vio fortalecido en el año 2004 con la publicación del Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva publicada por la UNESCO y traducido por la OREALC/UNESCO. Este documento fue conformado como un medio para que los administradores y los encargados de las tomas de decisiones encaminaran sus instituciones hacia la inclusión, teniendo como base la experiencia internacional. Está fundamentado en la educación inclusiva a partir que se reconozca la educación como un derecho básico de la humanidad, siendo este los cimientos para la construcción de una sociedad más justa.

A pesar de los esfuerzos que se han realizado a nivel mundial para cumplir con la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), en pleno siglo XXI a las personas con discapacidad se les niega los mismos derechos que a los demás individuos que pertenecen a sus sociedades.

Por esta razón se llevó a cabo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad elaborada por los países de la ONU adoptado el 13 de diciembre de 2006 a la cual se integró México el 17 de diciembre del 2007, reconociendo esta realidad y así como manifestar la voluntad por promover, garantizar y proteger el disfrute pleno del conjunto de derechos de las personas con discapacidad.

El garantizar una Educación para Todos sigue vigente no solo para combatir la deserción y la reprobación, sino para garantizar el derecho de los alumnos y alumnas a concluir la educación básica y para favorecer el desarrollo de los individuos en comunidades en las que alumnos, alumnas, maestros y padres de familia aprendan juntos (SEP, 201a). Dentro de nuestro país también se busca garantizar a todas las personas una educación para todos por lo que también ha pasado por los distintos cambios con los cuales se pretende lograr lo antes mencionado, a continuación se hace mención de los antecedentes con respecto a la educación especial.

1.2 ANTECEDENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

1.2.1 Diversidad

De acuerdo con lo mencionado por Ainscow (2001) y la SEP (2011a), la educación básica es un derecho que poseen todos los ciudadanos, y tiene como finalidad alcanzar su desarrollo íntegro y garantizar la igualdad de oportunidades, tanto en el contexto escolar como en el social. Para ello es necesario tomar en cuenta que todas las personas son diferentes, por lo que la educación debe de dar respuesta a toda la población, brindar oportunidad de mayor participación, pertenencia y presencia, como uno de sus principales objetivos de la educación la eliminación de las prácticas que excluyen a las personas por sus diferencias personales.

Con el concepto de atención a la diversidad se pretende la integración al grupo social de cualquier individuo o grupo, sin importar su origen social, género, capacidad o modo de aprendizaje, por lo que el concepto de diversidad hace mención de las distintas formas de pensamiento, de vivir, sentir y convivir. Según Ainscow y Booth (2000), para que la educación se dé dentro de la diversidad es necesario que se acepte como un valor, una riqueza y una oportunidad, ya que esto permite dar una respuesta a las diferencias de los alumnos a partir de la mejora en las prácticas educativas como en el desarrollo de las instituciones, por lo que ya no debe de ser vista como un problema.

1.2.3 Educación Especial

De acuerdo con Devalle y Vega (2006), en sus inicios la educación especial centraba su atención en las personas con una discapacidad en específico, la atención que recibían los alumnos era de acuerdo con sus condiciones, así, se segregaba o aislaba a los alumnos en grupos especiales por la oferta educativa que se les ofrecía.

En concordancia con lo dicho por SEP (2000), cuando hay una pérdida o anomalía anatómica, estructural o de una función fisiológica se habla de una deficiencia. Y, cuando debido a una de estas deficiencias, existe una ausencia en algunas capacidades básicas para la realización de alguna actividad se está hablando de una discapacidad. Por tal motivo estos dos términos se ven ampliamente relacionados uno con el otro ya que la deficiencia lleva a la discapacidad, ejemplo de esto es cuando se da la pérdida de una o ambas piernas, se produce la deficiencia, la discapacidad es la dificultad o incapacidad de movilidad.

La diferencia entre una deficiencia y la discapacidad radica en que la deficiencia es una manifestación de limitaciones mentales o físicas, que se manifiestan en algunas personas, que al integrarse en ciertos contextos, estas limitaciones dan origen a desventajas de acción en el ambiente social (Zacarías, de la Peña y Saad, 2006).

De acuerdo con la Secretaría de educación pública (SEP, 2000), la escuela especial dio respuesta a la educación para los alumnos con alguna discapacidad. La creación de escuelas especiales y la aceptación de la sociedad representaron ciertas ventajas para la educación de los alumnos con discapacidad, algunas de ellas fueron:

- Adaptación de edificios de acuerdo con sus necesidades.
- Adaptación y elaboración de materiales didácticos de acuerdo con sus características.
- Equipos docentes especializados de acuerdo con las discapacidades.
- Trabajo interdisciplinario para abordar los diferentes casos.
- Respeto de los diferentes ritmos de enseñanza y aprendizaje.
- Protección de los niños con discapacidad frente a los abusos de otros niños.
- Identificación y comprensión de los padres al compartir problemáticas similares.

A pesar de ciertas ventajas como las antes mencionadas, con el tiempo las escuelas especiales mostraron limitaciones (SEP, 2000):

- Las escuelas especiales estaban ubicadas solo en las grandes ciudades ya que se necesitaba de equipos especializado para su funcionamiento, esto dio como resultado que los niños con discapacidad de ciudades pequeñas y lejanas permanecían sin opciones para estudiar, ya que difícilmente eran aceptados en escuelas regulares.
- La integración de los alumnos a la sociedad era muy limitada ya que al asistir a una escuela especial no se desarrollaban las habilidades sociales necesarias, y no se daba la adaptación del niño a la sociedad ni a la sociedad se le preparaba para la aceptación, presencia y relación de y con estas personas.
- Se cuestionaba la concepción de discapacidad y el modelo médico que sustentaban el modelo de educación especial, ya que se consideraba que las discapacidades pueden estar ligadas al ambiente inadecuado y los diagnósticos identificaban a la discapacidad como una enfermedad.

- Se cuestionaban el efecto las etiquetas causadas por las escuelas especiales, ya que en la realización del diagnóstico se clasifica a la persona y se asignan etiquetas.
- Se cuestionó la segregación de las escuelas especiales, ya que esto ocurría al separarlos de las escuelas regulares, siendo una realidad la discriminación que sufrían las personas con discapacidad en los ámbitos sociales, políticos y económicos.
- Los efectos que traía en las prácticas pedagógicas de los maestros que trabajaban solo en las escuelas especiales tales como, expectativas bajas para su aprendizaje y caían en la apatía.

Por lo que se podría afirmar que las instituciones de educación especial, recibieron sus principales críticas teniendo como factor común el énfasis en la necesidad de que el medio ofrezca a los alumnos con discapacidad la oportunidad de incorporarse activamente a todos los ámbitos sociales.

1.2.3 Educación Integradora

Por las limitaciones previamente mencionadas, Devalle y Vega (2006) concluyen que la educación especial plantea una nueva forma de comprender a la población que se encarga de atender; el fin es dejar de centrarse en los alumnos con dificultades individuales, para enfocarse en el esfuerzo de generar condiciones que permitan a los niños aprender de acuerdo con sus potencialidades. Cambia así el concepto de alumnos con discapacidad o deficiencia y se abre paso al concepto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La integración es un concepto ampliamente relacionado con la normalización ya que esto supone la integración de las personas dentro del medio social. Por lo que la integración de las personas con NEE a la sociedad es responsabilidad de la misma y no solo de las personas que tienen mayor convivencia con ellas como sus familias y profesores. Debe procurarse que su vida cuente con las condiciones y formas de vida adaptables de acuerdo con el estilo de la misma en la sociedad, lo cual implica que los primeros años de vida se dé una integración familiar, cuando se encuentre en edad escolar que se dé la integración dentro de la escuela y en determinado momento que se alcance la integración laboral (Fernández, 1993).

Birch (citado en Fernández, 1993) menciona que la integración escolar es la unificación de la educación ordinaria y especial. Con esta propuesta se brinda una serie de servicios a los alumnos de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje. Según con Houck y Sherman (1979, citado en Fernández, 1993) algunas de las razones básicas para que emergiera la integración escolar fueron las siguientes: necesidad de eliminar el énfasis en la segregación y el etiquetamiento; gradual protección de los derechos humanos; creciente atención al desarrollo del niño en su totalidad incluyendo su bienestar social y emocional.

SEP (2000) menciona que la integración educativa está basada en tres principales fundamentos filosóficos:

1. Respeto a las diferencias

Toda sociedad está conformada por individuos entre los cuales existen diferencias, si esto se ve como una característica, se permite que se enriquezcan las sociedades, por lo cual no se debe de ver como un problema el cual se resuelve con la hominización de los alumnos. Por lo que se requiere de una sociedad cada vez más heterogénea en la que se permita aceptar las diferencias y proporcionar a todos sus individuos los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal.

2. Derechos humanos e igualdad de oportunidades

Al pertenecer a una sociedad todos sus miembros tienen derechos y obligaciones, del respeto o cumplimiento de las mismas depende del bienestar de la sociedad. Una persona con discapacidad también es parte de la sociedad por lo que tiene derechos fundamentales, entre los cuales se encuentra el derecho a una educación de calidad. La educación integradora es más que una política es un derecho, con el cual se busca la igualdad para ingresar a la escuela.

3. Escuela para todos

El concepto de educación integradora va más allá de garantizar el acceso de todos los alumnos a la escuela, ya que tiene como propósitos ofrecer calidad y cobertura, reconociendo y se pueda atender la diversidad. Para que una escuela se considere una escuela para todos debe de contar con las siguientes condiciones:

- Asegura que todos los alumnos aprendan, sin importar sus características.

- Se preocupa por el progreso individual de los alumnos, utilizando un currículo flexible que dé respuesta a sus necesidades.
- Cuenta con los servicios de apoyo necesarios.
- Favorece la actualización o formación de los maestros.
- Concibe el aprendizaje como un proceso que construye el alumno de acuerdo a su experiencia cotidiana, junto con los demás. Entendiendo así de forma distinta la organización de la enseñanza.

La escolarización de los alumnos con NEE representaba un desafío para la escuela ordinaria en su funcionamiento así como en su estructura, se le exige tener disponibles suficientes recursos personales, materiales y organizativos. Ya que cuando se ponen en práctica los principios de normalización e integración, se debe tomar en cuenta una serie amplia de factores (Fernández, 1993):

- Estructura y tamaño de los centros.
- Número de alumnos por aula.
- Estructura y contenido del currículo.
- Metodología.
- Profesorado de apoyo.
- Equipos psicopedagógicos.
- Programas de estimulación temprana y educación infantil.
- Seguimiento y evaluación del proceso de integración.

De acuerdo con Zacarías, de la Peña y Saad (2006), el modelo de integración atiende al alumnado con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad. En este modelo los alumnos con discapacidad pueden incorporarse en las escuelas regulares, pero en las mismas se tienen que adaptar a la oferta educativa disponible, cuestionando si realmente se goza de igualdad de oportunidades.

De acuerdo con SEP (2010), un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) es aquél que presenta un desempeño significativamente diferente al resto de sus compañeros, por lo cual se requiere la incorporación de diversos recursos, para lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos que se establecen. Estos recursos pueden ser profesionales (personal de educación especial); materiales (mobiliario específico, prótesis); arquitectónicos (rampas, mayor dimensión de puertas); y curriculares (adecuaciones en la metodología, propósitos, contenidos y evaluación).

1.2.4 Educación inclusiva

Son varios los grandes desafíos a los que se enfrenta el sistema nacional de educación entre otros la interpretación de los derechos de los niños, niñas, jóvenes y adultos para que reciban una educación de calidad de acuerdo con la situación social y cultural, pero uno de los desafíos fundamentales a los que se enfrenta, es la implementación de las estrategias claras y puntuales, para que nadie se quede excluido del proceso de educación, como condición necesaria para la participación y democracia activa, tanto en la sociedad como en la cultura.

Por lo que la educación inclusiva constituye, más que una política educativa integral, un amplio marco teórico para fundamentar y dar respuesta a los desafíos que se presentan en el interior de las aulas, en las escuelas y en la educación como conjunto. Para poder comprender la propuesta de educación inclusiva es necesario mirarla desde distintos puntos de partida para advertir su amplitud y potencialidad, estableciendo un pensamiento educativo de opciones estratégicas con una estrategia crítica de los actos que limitan a las personas o a los grupos, su acceso a cualquier nivel educativo proporcionando a determinadas personas una educación con nivel inferior que los estándares de calidad o se les otorga un trato incompatible con la dignidad humana.

Se puede decir, entonces, que la educación inclusiva es un proceso que implica identificar y eliminar barreras, impulsa la participación y su centralidad es el aprendizaje. Es un proceso en el cual se involucra el desarrollo de las escuelas tomando en cuenta tanto al profesorado como a los alumnos, brinda respuesta a las necesidades básicas del aprendizaje, es diferenciada (las necesidades básicas del aprendizaje, son diversas y dependen del contexto), se centra en los aprendizajes del alumno y no en la evaluación de éste, no solo es responsabilidad de la escuela, sino también del estado y de toda la sociedad (SEP, 2011a).

Las bases conceptuales de la educación inclusiva se encuentran en el Modelo Social de la Discapacidad, el cual plantea que se debe dejar de ver la discapacidad como un problema personal, y empezar a verse como una diversidad de barreras económicas, políticas, y sociales que se construyen en los diferentes contextos que marcan más las deficiencias y las convierten en una discapacidad. En tanto en la Perspectiva Socio-Cultural del Aprendizaje se enfatiza que se debe de ver al sujeto como un agente activo, reconociendo que el aprendizaje es un producto que se da a través de la interacción con los objetos de aprendizaje y con los sujetos, siendo el aprendizaje un proceso constante y permanente a lo

largo de la vida, pero durante este proceso se ven involucrados elementos que lo potencializan o limitan, como la motivación, las características de contexto, situaciones de aprendizaje, estilo de aprendizaje del sujeto y el elemento que se desea sea aprendido.

La educación inclusiva pretende asegurar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos sin importar sus características particulares. Es necesario también reconocer que existen barreras sociales, políticas y culturales, por lo cual, la respuesta educativa tiene como objetivo minimizarlas o eliminarlas. Bajo este modelo se hace énfasis en que todos los alumnos tienen derecho a estudiar en las mismas escuelas sin discriminación y exclusión, alcanzando todos los aprendizajes esperados (Ainscow, 2001; SEP, 2011b).

Como ya se mencionó, bajo la perspectiva del modelo de educación inclusiva se ve que las desventajas o dificultades no se encuentran en el alumno, sino que estas se encuentran en los contextos. Estos son los generadores de las dificultades, para identificarlas se les denomina barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Con este concepto se hace referencia a los factores y contextos que dificultan o limitan la educación y las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, con la intención de actuar para que estas se disminuyan o se eliminen. Es importante que sea claro que cuando se habla de un alumno con BAP no solo se habla de sujetos con condiciones o características particulares de vida, ya que estos obstáculos pueden ser tanto físicos, actitudinales, sociales o curriculares.

Para facilitar el proceso de inclusión de los alumnos a las aulas regulares y brindar atención a quienes enfrentan BAP es necesario formular estrategias que impulsen a las escuelas a crear espacios inclusivos, estableciendo un grupo de trabajo colaborativo. Este colectivo estará conformado por maestros, padres, alumnos, asesores, administradores y especialistas, quienes tendrán como objetivo ayudar a que toda la comunidad escolar comprenda mejor el desarrollo y el mantenimiento de una comunidad escolar integrada, grata e inclusiva.

1.3 REPUESTAS A LAS BARRERAS DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

1.3.1 Apoyo Escolar

El apoyo escolar surge como respuesta a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Se entiende que el apoyo es el conjunto de acciones que se requieren para la estimulación de las capacidades de aprendizaje cuando estas se han visto alteradas por la presencia de limitaciones. Estas limitaciones pueden ser déficit en el desarrollo de los alumnos, conflictos graves en el aprendizaje o por repetidas experiencias de fracaso escolar. Ahora se utiliza el término apoyo dentro de los centros ya que este no reconoce que necesariamente las dificultades detectadas tenga un origen en las características del alumno, por lo tanto, las acciones consiguientes tampoco deben limitarse necesariamente a la intervención con el alumno, ya sea individualmente o en pequeños grupos (Puigdemívol, 2004).

1.3.2 Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, USAER

En México de acuerdo con la SEP (2011a), en el nivel de educación básica se encuentra dentro de las escuelas, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Esta instancia tiene entre otras tareas garantizar la inclusión de todos los alumnos que presentan BAP, a través de la colaboración e intervención de sus profesionales con el fin de desarrollar escuelas para todos, siendo esto un paso importante en la formación de los alumnos para crear una sociedad basada en la diversidad.

La USAER es una instancia técnico operativa, la cual se encarga de proporcionar apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales; como ya se dijo, estas unidades se encuentran dentro de los espacios físicos de las escuelas, esto se logra mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. La serie de apoyos va dirigida al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas, con el objetivo de minimizar o eliminar las BAP que enfrentan los alumnos en el centro escolar.

La USAER debe de estar conformada por un director, apoyo secretarial que corresponde al área administrativo normativo y por un área de apoyo técnico-pedagógico; este último está conformado por un trabajador social, maestro de comunicación, un psicólogo y maestros de apoyo (los cuales pueden ser especialistas en las diferentes áreas de la educación especial o que se encuentren dentro de la disciplina de la educación). Cada unidad de USAER se

encarga de atender a cuatro escuelas de educación básica: primaria, secundaria y algunos de preescolar.

Su razón de ser y su quehacer es garantizar en corresponsabilidad con la escuela regular, a todos los alumnos una educación de calidad, prestando atención de calidad a la población de alumnos con discapacidad y aquellas poblaciones con riesgo de ser excluidas o en riesgo de abandonar la escuela por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje.

El apoyo que proporciona la USAER es de orden curricular; ya que así se puede intervenir en el diseño y desarrollo del currículum, en la mejora de los procesos educativos de la escuela, en el aula y la familia para minimizar o eliminar las BAP. Dentro de sus tareas se encuentra la de crear contextos de calidad para brindar atención a la diversidad. La USAER es consciente y reconoce que cada escuela y cada aula tienen recursos, necesidades, problemáticas específicas, lo que determina así cada contexto y la generación de las BAP que requieren que sean eliminadas o minimizadas en corresponsabilidad con la escuela (SEP, 2011a).

Ya que el apoyo que brinda la USAER es de orden curricular, lo cual permite la intervención en el desarrollo y la intervención del currículum, está dirigida a mejorar los procesos educativos tanto de la escuela, como en el aula y en la familia para así poder minimizar o eliminar las BAP. El apoyo que brinda es a la escuela, el aula y al contexto socio familiar, esto para que todos los alumnos puedan aprender y convivir juntos sin importar las condiciones sociales, culturales y personales, tomando en cuenta los principios de igualdad de oportunidades, los de educación inclusiva y la no discriminación.

De acuerdo con SEP (2011a), el apoyo de la USAER se debe valorar en correspondencia con la contribución generada en corresponsabilidad con la escuela y, con las condiciones para brindar una respuesta educativa diferenciada y pertinente, al asegurar una educación de calidad para todos los alumnos. Por lo que su trabajo tiene que reflejarse en el avance que tengan los centros hacia una educación inclusiva, en las intervenciones que se realicen para la minimización o la eliminación de las BAP, en la participación plena en todas las actividades realizadas por la escuela dirigidas a atender a los alumnos que enfrentan BAP, como en el avance obtenido por los alumnos, en la construcción de escuelas y aulas en continuo desarrollo capaces de atender a la diversidad; asimismo, en la contribución de la

comunidad escolar para que se generen condiciones adecuadas para brindar una respuesta educativa pertinente y asegurar una educación de calidad para todos.

Para que se logre una educación para todos, la USAER asume como un recurso de apoyo la flexibilidad curricular. La flexibilidad puede dar respuesta específicamente a los alumnos y las alumnas de una escuela que enfrentan BAP. La USAER puede contribuir con el docente de grupo a flexibilizar el currículum fundamentalmente de la siguiente manera:

- Exploración y experimentación de diversas metodologías de enseñanza, las cuales desarrolla el maestro de apoyo en el aula de manera pertinente y congruente con la realidad de la población que atiende.
- Organización de la evaluación para ser llevada como proceso dinámico, con la participación activa del alumnado, del maestro de grupo y del docente de apoyo.

Según Puigdellívol (1998) y Aranda (2002), la flexibilidad curricular se puede dar de formas diferentes, sin embargo se necesita incluir elementos básicos y estructurales. Entre los que se encuentran la elaboración de prioridades y estrategias básicas para el proceso educativo del alumno, tomando en cuenta la evaluación de las BAP; la elaboración de propuestas al currículum, las cuales se refieran a las adecuaciones a corto plazo que se llevarán a cabo de acuerdo con las necesidades obtenidas en el análisis de la fase anterior; el establecimiento de criterios y procedimientos de evaluación, las cuales permitan dar seguimiento a la flexibilidad para conocer si estas son adecuadas o es necesario su modificación.

Cuando se lleva a cabo una flexibilidad curricular individualizada, es para que se atienda a alumno(s) que enfrenta(n) BAP específicas, en la cual se determina cuáles son los aprendizajes viables y cuáles no, esto dependerá de las características del alumno y de acuerdo con las BAP a las que se enfrenta.

En consecuencia, si las barreras de aprendizaje se muestran en varios de los alumnos de un grupo se puede pensar, que con la realización de una adecuación a la metodología, las barreras pueden ser minimizadas y así se puede ver favorecido también el resto del grupo. Pero en una segunda fase puede ser posible que con las acciones planteadas en la primera no se haya obtenido la respuesta a las barreras de todos los alumnos. Lo cual se puede deber a que las BAP de un determinado alumno sean más específicas o que la metodología utilizada antes de la flexibilidad, prevalezca en el alumno por lo que se necesite acciones más concretas y específicas. En estos casos es necesaria la realización de un análisis

individual y la utilización de estrategias puntuales para el alumno. Una tercera fase se da cuando las BAP para el aprendizaje están asociadas con déficits específicos (visual, auditivo, cognitivo o motriz), para su atención se puede requerir de apoyos específicos en la flexibilidad para el acceso al currículo y la realización de la evaluación.

Dentro del contexto escolar se proponen acciones que permitan la creación de una comunidad inclusiva, las acciones que se llevan a cabo en el contexto áulico están encaminadas hacia la mejora de la planeación, el desarrollo curricular y la evaluación flexible para dar atención a la diversidad; mientras que las acciones que se realizan en el contexto socio-familiar deben favorecer la participación de los padres de familia en el proceso educativo de los alumnos (SEP, 2011b).

La SEP (2000) menciona que la flexibilidad curricular es parte fundamental dentro de la inclusión educativa; esta es indispensable cuando la escuela regular no cuenta con los recursos para la satisfacción de las necesidades de sus alumnos. Para la funcionalidad de la flexibilidad es necesario que se tome en cuenta la planeación del profesor, así como la evaluación constante de los alumnos que enfrentan BAP.

Así, la flexibilidad es una estrategia educativa que tiene como objetivo alcanzar los propósitos de la enseñanza, y debe considerar intereses, motivaciones, habilidades y necesidades de los alumnos, teniendo como fin un impacto en el aprendizaje. De acuerdo con SEP (2000), se puede hablar de dos tipos de flexibilidad curricular: la de acceso al currículo y la flexibilidad en los elementos del currículo.

Flexibilidad de acceso al currículo

De acuerdo con la SEP (2000), la flexibilidad de acceso al currículo es el conjunto de modificaciones o la provisión de recursos específicos que facilitan a los alumnos que enfrentan BAP, su integración a la escuela regular en donde desarrolle el currículo ordinario o se adapte el mismo. Dentro de la flexibilidad se debe tomar en cuenta el aula, las instalaciones con las que cuenta la escuela, los apoyos personales para los alumnos que enfrentan BAP y los materiales.

Flexibilidad inespecífica

Según Puigdellívol (1998), la flexibilidad curricular parte de dos referentes: a) el currículo del grupo-clase al cual pertenece el alumno y b) de la evaluación de necesidades educativas,

permitiendo así priorizar en áreas y ambientes de trabajo a mediano y largo plazo. Este es el punto de partida para elaborar un programa de trabajo, el cual debe de ser realizado de manera colaborativa por el maestro de grupo, maestro de apoyo, la escuela y los especialistas que brindarán su apoyo a las escuelas. Dicho programa definirá las áreas de trabajo sobre las que se debe enseñar y evaluar, cómo y cuándo, precisando primero los ámbitos de la intervención autónomos, que son aquellos aprendizajes que no serán modificados y, si necesita modificaciones, el profesor de aula las puede realizar sin el apoyo del especialista; posterior a esto los aprendizajes que requieren la intervención de ambos y, por último los ámbitos de trabajo en donde solo el especialista interviene.

El currículo puede ser abordado en tres diferentes formas cuando no ha sido posible abordarlo con la dinámica habitual; estas formas son las siguientes: 1) a partir de la flexibilidad en la organización y metodología lo que puede beneficiar la dinámica grupal; 2) con una flexibilidad específica dirigida al alumno que enfrenta BAP, y que esta sea elaborada e implementada por el profesor de grupo; 3) con ayuda del especialista ya sea si está dentro o fuera del aula.

Las flexibilidades que son llamadas inespecíficas son aquellas que no solo afectan a los alumnos que enfrenta BAP, y permiten que estos estudiantes sigan conjuntamente con sus compañeros un currículo que no los mantenga ocupados en actividades concretas y diferentes de las realizadas por sus compañeros. De acuerdo con lo mencionado por Puigdelívol (1998) y la SEP (2000), se pueden encontrar tres grupos de adecuaciones inespecíficas que favorecen a los alumnos que enfrentan BAP.

Flexibilidad arquitectónica y ambiental

Son aquellas que se necesitan realizar dentro de las instalaciones de la institución para que no se vea limitado el desplazamiento de los alumnos que enfrentan BAP específicas, por lo general con alguna discapacidad; se pueden encontrar las que son muy evidentes como las barreras arquitectónicas como la falta de rampas, o la ubicación de salones, y otras no tan evidentes el acceso de al material dentro del aula, la distribución del mobiliario, pasillos angostos, entre otros. Pero ambos son igual de evidentes.

Flexibilidad organizativa

Es la valoración de las acciones a la organización en el aula como en la escuela, si estas se ajustan con la evaluación de necesidades del alumno para el cual fueron diseñadas y de no

ser así se considera realizar cambios en la organización que permita facilitar la participación del alumno que enfrenta BAP y, al mismo tiempo, al resto del grupo. Por ejemplo, el trabajo por parejas, pequeños grupos, el trabajo por rincones (consiste en ubicar, por diferentes y delimitados lugares del salón, rincones de aprendizaje en específico), grupos flexibles y talleres.

Flexibilidad didáctica

Son aquellas acciones que afectan la manera en que se presentan los aprendizajes y los recursos que se utilizan que benefician a la flexibilidad, un ejemplo de ello es: material didáctico, recursos didácticos tales como estrategia de refuerzo, autoaprendizaje, grupos de enseñanza.

Flexibilidad a los elementos del currículo

SEP (2000) menciona que esta flexibilidad consiste en el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios, procedimientos de evaluación, actividades y la metodología, las estrategias que tienen como fin atender a las diferencias individuales de los alumnos. Estas flexibilidades pueden ser relativamente superficiales en las cuales no varía demasiado la planificación elaborada por el maestro; otras pueden ser fundamentales ya que implican una individualización del currículo de acuerdo con las BAP a las que se enfrenta el alumno.

Flexibilidad Específica

En ocasiones las flexibilidades que se realizan al currículo no son suficientes para dar respuesta a los alumnos que enfrentan BAP. Cuando esto sucede se necesitará realizar una flexibilidad más específica, la cual es un plan de trabajo, en el que se establecen las actividades que el alumno que enfrenta BAP realizará junto con el resto del grupo y las actividades que realizará de manera específica e individual y, cuáles requerirán del apoyo del especialista. En este tipo de flexibilidad al currículo se busca beneficiar al alumno y no a todo el grupo. En algunos casos no solo se necesitará de una flexibilidad en contenidos y objetivos sino que se requerirá de una modificación al currículo, ésta puede ser en la jerarquía de los objetivos y contenidos o estableciendo objetivos y contenidos alternativos, como ejemplo en el caso de la discapacidad intelectual se priorizan otros contenidos (Puigdellívol, 1998).

De acuerdo con Ruiz (1983, citado en Puigdemívol, 1998) en la flexibilidad específica se encuentran tres rubros: 1) Materiales de apoyo, tales como los materiales didácticos, mobiliario y aparatos de ortopedia que permiten compensar las barreras de alumno para integrarse en la dinámica de la clase; 2) Apoyo personal, como el apoyo previo en donde se le anticipa al alumno los elementos básicos de contenidos determinados antes de su revisión en el aula; el apoyo simultáneo, este se lleva a cabo dentro del aula en el momento que se aborda el contenido, y el apoyo posterior se brinda de manera individual o en pequeños grupos a partir de las dificultades para aprender determinados contenidos; 3) Procedimientos complementarios y alternativos, son aquellas actividades que servirán para que el alumno que enfrenta barreras pueda acceder a los conocimientos, pero que el resto del grupo no participa, refiriéndose a la utilización de materiales y estrategias complejas, ejemplo de esto es el uso del sistema Braille.

Según la SEP (2011a), la USAER además de utilizar la flexibilidad curricular como estrategia de atención, también utiliza como apoyo otras estrategias; estas son la asesoría, el acompañamiento y la orientación en la escuela, en el aula y a las familias, al igual que el seguimiento de la implementación de ajustes razonables, el diseño y desarrollo de estrategias diversas para todos dentro del aula y estrategias específicas para los alumnos con discapacidad. Por lo que el apoyo escolar se brinda en cuatro aspectos centrales en diferentes momentos de trabajo: 1) Evaluación inicial (análisis contextual), 2) Planeación y organización de los apoyos: PAE, 3) Implementación y seguimiento de los apoyos, y 4) Evaluación de los apoyos para la mejora del logro educativo (SEP, 2011b).

1.4 PROCESO DE ATENCIÓN A LAS BAP

1.4.1 Evaluación Inicial (Análisis Contextual)

La evaluación de las necesidades educativas servirá para valorar el nivel de aprendizaje logrado por los alumnos, así como la flexibilidad metodológica que se llevará a cabo para posibilitar que el alumno pueda acceder al currículo (Puigdemívol, 1998). La evaluación inicial a través del análisis de los contextos educativos puede basarse en el conocimiento de las políticas, la cultura y de las prácticas de gestión escolar y pedagógica. La recopilación y el análisis de la información de los contextos educativos favorece la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, asimismo es factible identificar los apoyos que

el entorno escolar ofrece para la minimización o eliminación de estas barreras, para así, definir las estrategias de apoyo que atenderá en cada uno de los contextos, lo cual permita promover y alcanzar determinados logros educativos en los alumnos (SEP, 2011b).

El análisis contextual constituye un referente para la planeación estratégica, para orientar y dar sentido a la toma de decisiones respecto al fortalecimiento y modificación de la mejora del entorno educativo. Dentro de este es importante que se conozca la organización del centro, la distribución del tiempo, el uso de recursos y materiales utilizados, los procesos y prácticas cotidianas de los maestros. También permite conocer a la población que constituye la escuela, a los alumnos con discapacidad, del mismo modo que las dificultades para la participación del aprendizaje o actitudes y las habilidades sobresalientes.

De acuerdo con la SEP (2011b), la realización del análisis contextual que lleva a cabo la USAER se logra a partir de la indagación de tres contextos: el escolar, el áulico y el socio-familiar.

Contexto escolar

La elaboración de este análisis tiene como punto de partida conocer la escuela como totalidad, por lo cual se la considera una organización social; esto implica conocer su oferta educativa, sus formas de organización, la distribución del tiempo, el uso de materiales, recursos empleados, las relaciones e interacciones que en ella concurren, las practica y procesos cotidianos de los docentes (SEP, 2011b). La información de este contexto se organiza en cinco rubros diferentes:

A) Estadística de la escuela

Su finalidad es que se cuente con información relevante sobre la población inscrita en la escuela, a partir de la recuperación de información acerca de las condiciones y particularidades en su trayecto formativo, y que dentro de los contextos se conviertan en BAP. Se consideran elementos como el total de alumnos inscritos, los alumnos repetidores para quienes se persigue garantizar su permanencia y egreso, los alumnos con una condición cultural particular (migrantes, indígenas, entre otras), total de alumnos con capacidades o aptitudes sobresalientes o con dificultades en el acceso a los aprendizaje y desarrollo de competencias. La estadística permite ubicar a los individuos y grupos que enfrentan BAP.

B) Resultados del logro educativo del ciclo pasado

Se consideran el análisis de la evaluación final del año anterior siempre y cuando esta información permita conocer los resultados de aprendizaje de la escuela para la recuperación de niveles generales de competencia, índices de reprobación, identificación de alumnos con dificultades para el acceso al aprendizaje. También se toma en cuenta los resultados de la prueba ENLACE, en este caso se valora el aprovechamiento educativo en las asignaturas de español, matemáticas y una tercera asignatura (ciencias, historia, geografía). Dichos resultados proporcionan información por escuela, grupo y estudiante, siendo posible la realización de estrategias que permitan mejorar el logro educativo. Tanto el diseño como el desarrollo de estrategias diversificadas y específicas se elaboran en conjunto con los docentes, con ello se pretende contribuir al avance del aprendizaje y la orientación a los maestros de grupo en la realización de estrategias que favorezcan conocimientos que no se han consolidado.

C) Nivel de competencia curricular de la escuela

La evaluación inicial de los alumnos es un proceso que la USAER efectúa en corresponsabilidad de los maestros de grupo; este se realiza en cada grupo para conocer el nivel de competencia curricular con la que se inicia el curso. En su ejecución es necesario considerar los siguientes elementos: el análisis de los resultados de las evaluaciones realizadas por la escuela y el análisis de resultados de las evaluaciones que realiza la USAER.

D) Organización y funcionamiento de la escuela

La información que se recaba en este apartado debe recuperarse a partir de una visión estratégica y sistemática, permitiendo la orientación y creación de estrategias que permitan la minimización o eliminación de las BAP. Para hacerlo se consideran distintas fuentes entre estas la dimensión organizativa y administrativa del PETE (plan estratégico de transformación escolar), la participación de la unidad en reuniones de consejo técnico de la escuela así como otras acciones implementadas para tal fin. Dentro de este análisis tanto el maestro de apoyo como el equipo interdisciplinario consideran los siguientes elementos: importancia de las relaciones e interacciones sociales de la comunidad educativa, trabajo colaborativo y corresponsable, liderazgo directivo, formación continua, organización y

funcionamiento de las reuniones de consejo técnico, uso y distribución del tiempo, administración y uso de los recursos con los que se cuenta.

E) Condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de este apartado se realiza el análisis de las condiciones en que se efectúa el proceso de enseñanza y aprendizaje, en las cuales se consideran los siguientes elementos: Apropriación e implementación Plan y de los Programas de Estudio, la planeación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las prácticas, políticas y culturas inclusivas generadas en la escuela para la atención de la diversidad.

Contexto áulico

En la realización de este análisis, de acuerdo con la SEP (2011b), es necesario tomar en cuenta dos niveles; el primero hace referencia a los resultados de aprendizaje en todas las aulas, el cual lleva al segundo, que consiste en la priorización de aquellas aulas que requieren de mayor apoyo para la identificación, minimización o eliminación de las BAP. Este análisis se realiza con los siguientes rubros:

A) Estadística del grupo

Su propósito es la detección de los alumnos que enfrentan BAP por presentar alguna condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder al desarrollo de los campos de formación curricular. Es importante que se retome información acerca del total de alumnos en el aula, edad de los alumnos de acuerdo con la normatividad, alumnos promovidos, en riesgo de deserción o exclusión, alumnos con dificultades de acceso a los aprendizajes de los campos de formación.

B) Resultados de logro educativo del grupo en el ciclo escolar anterior

En este apartado se realiza el análisis de los resultados del ciclo anterior, se consideran los elementos de las evaluaciones finales del ciclo y la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares). Este análisis permite informar y sensibilizar a los padres de familia del nivel de competencia que se encuentran sus hijos, hacerlo así tiene como fin promover la colaboración que se requiere en el hogar.

C) Evaluación inicial de la competencia curricular de los alumnos y las alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación

Este análisis aporta información fundamental para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo un referente importante para la identificación de las BAP que enfrentan los alumnos en su interacción en los distintos contextos. Dicha evaluación es llevada a cabo en colaboración por la maestra de grupo y la maestra de apoyo, tiene como intención recuperar la información relacionada con los siguientes elementos: nivel de competencia curricular (se analiza el desempeño del desarrollo de competencias del currículo y los aprendizajes esperados); estilos y ritmos de aprendizaje (estrategia para la resolución de problemas, preferencia en actividades, tiempo para la realización de actividades, actitud ante la tareas escolar); interacciones grupales (interacción entre alumno/maestro y entre el alumnado), con el fin de la creación de ambientes inclusivos los cuales favorezcan la interacción de los alumnos que enfrentan BAP y el resto de los alumnos.

D) Ambiente de enseñanza y aprendizaje en el aula

El aula es considerada un espacio para la identificación de prácticas culturales y políticas, en donde se crean aprendizajes individuales y grupales a través del maestro con las cuales favorezcan la participación de todos los alumnos, y se creen aulas inclusivas. La información se adquiere de la planeación de los docentes, la observación en el aula y las entrevistas con el alumnado u otros profesionales implicados en el trabajo áulico. Los elementos que se analizan son: las formas de organización del tiempo y el espacio (espacio y tiempo establecidos por el docente); actitudes y expectativas (ante la actividad formativa del alumno y la diversidad); condiciones de valores (aprendizaje cooperativo y práctica de valores tales como el respeto, compromiso, responsabilidad individual y en equipo para la elaboración de tareas); disponibilidad y uso de los recursos materiales y didácticos (necesidad de recursos materiales, didácticos o tecnológicos).

E) Desarrollo de los procesos de trabajo en el aula.

Este apartado implica identificarlas formas, estrategias, procedimientos, marcos teóricos, valores, competencias, representaciones que emplea el docente para que las alumnas y los alumnos adquieran los aprendizajes y desarrollen las competencias del grado que les corresponde. El proceso debe ser orientado por los siguientes elementos: planeación didáctica (basada en los enfoques, reconocimiento de estilos y necesidades de aprendizaje, flexibilidad curricular); el desarrollo del plan y los programas de estudio (del nivel y grado respectivo, acciones que promueven la educación inclusiva); y los instrumentos, formas y

momentos para el proceso de evaluación de los aprendizajes (impulso de coevaluación y autoevaluación del alumno).

A partir de esta información la USAER programa la intervención educativa en el aula mediante estrategias de asesoría, acompañamiento y orientación, el diseño y desarrollo de estrategias diversificadas para todos en el aula, así como la implementación de estrategias específicas para la población que enfrenta BAP. Considerando el aula como el espacio que tiene diversas características en donde se realizan trabajos que favorezcan u obstaculicen la enseñanza y el aprendizaje (SEP, 2011b).

Contexto socio-familiar

De acuerdo con SEP (2011b), en este apartado se analizan los elementos que permiten reconocer tanto las características como el impacto de la participación de las familias en el contexto escolar, así como la identificación de las barreras que, en este contexto, limitan el aprendizaje y la participación. De esta parte de la evaluación se encargan principalmente el trabajador social o el psicólogo en colaboración del equipo. En la elaboración del mismo se debe de reflexionar acerca de la colaboración de las familias con la escuela, el docente de grupo, la USAER y otros profesionales. Dentro de este apartado se debe considerar información en dos niveles: el trabajo colectivo o general (asistencia de todos los padres de familia de la escuela) y el trabajo particular (trabajo con grupos específicos de padres de familia). Por tal razón su análisis debe priorizar dos elementos: la vinculación de la escuela con la comunidad y la participación de las familias en el aula (grupos focalizados). La información se obtiene principalmente a través de la aplicación de entrevistas y cuestionarios.

A) La vinculación de la escuela con la comunidad

Su análisis tiene como objetivo el reconocimiento de vínculos establecidos entre los distintos actores de la comunidad escolar y su impacto en el proceso educativo, se toman en cuenta los siguientes elementos: la relación de padres, madres de familia y/o tutores con la escuela, consejos escolares de participación social CEPS, asociación de padres de familia APF y vinculación con otras instituciones.

B) La participación de los padres de familia en el aula (grupos focalizados)

Se lleva a cabo el análisis de la relación que existe entre los padres de familia y los docentes, las tareas en las que estos se involucran, y el apoyo que brindan a sus hijos en su proceso educativo. Se analizan cuatro elementos que permiten recabar esa información, estos son: expectativas de las familias (respecto a la escuela y al proceso de aprendizaje); las condiciones de las familias que favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos (dinámica familiar, sus formas de organización, los principios, valores y costumbres, así como los apoyos que ofrecen a su hijo o hija en la realización de las tareas escolares, su situación laboral); las actividades en las que participan las familias dentro del aula (clases abiertas, las reuniones informativas y la firma de boletas) y vinculación con los docentes de grupo y otros profesionales (recursos para la creación de redes de trabajo).

Se considera la participación de los padres de familia un elemento fundamental en el proceso educativo, independientemente de que el alumno enfrente BAP o no, ya que la educación es una tarea compartida entre la escuela y la familia, ya que ambas tienen como objetivo el desarrollo integral de los niños.

De acuerdo con Quallbrunn y Moira (2011) y la SEP (2010), si se trabaja en colaboración escuela y familia se verá beneficiado el rendimiento y progreso de los alumnos en el ámbito académico ya que ambas partes comparten expectativas por lo que se mantendrán comunicadas para trabajar simultáneamente. En esta manera de actuar las familias podrán reforzar en casa lo revisado en clase y el alumno seguramente adquirirá aprendizajes significativos en mayor cantidad y calidad. Por lo que padres de familia, maestros de grupo y maestros de apoyo deberán de trabajar en colaboración, para que se cambie la idea de integración por la de inclusión, de tal forma se podrán transformar las condiciones en las que se presentan los aprendizajes, combatir las actitudes de discriminación y exclusión, y así atender las BAP que enfrentan algunos alumnos, con lo que se busca el beneficio grupal y no el individual.

La relevancia del análisis contextual se encuentra en la oportunidad de conocer cada escuela, sus fortalezas, áreas de oportunidad y las acciones que realiza para la tarea pedagógica, todo esto permite conocer el estado del logro educativo de la escuela. El análisis no se limita a las descripción de cada contexto, también visualiza las necesidades de los estudiantes, permitiendo con ello diseñar y planear el proceso de apoyo en la escuela y en las aulas, con lo cual permite la identificación de las BAP siendo su intención brindar el

apoyo para minimizarlas o eliminarlas y así garantizar una atención de acuerdo con la educación inclusiva (SEP, 2011b).

1.4.2 Planeación y Organización de los Apoyos: PAE

De acuerdo con SEP (2011b), el segundo momento de apoyo escolar es la planeación y organización de los apoyos. Esta actividad se lleva a cabo a través del Programa de Apoyo a la Escuela (PAE), el mismo cobra sentido e importancia cuando es establecido colegiadamente para la minimización o eliminación de las BAP que fueron identificadas en el análisis del contexto y lleva a cabo acciones para mejorar la realidad de la escuela y el aula. El PAE es construido para la atención de la especificidad de los contextos educativos de una escuela en particular a lo largo de un ciclo escolar; tiene como objetivo principal prevenir aquellos elementos necesarios para la minimización o eliminación de las BAP, su fin es la organización de la intervención que se llevará a cabo, y es el referente permanente para el seguimiento, evaluación y ajuste de la planeación. En el PAE también se proponen las actividades que se llevarán a cabo para una intervención en cada uno de los contextos, de tal forma que una actividad sirva para la priorización de una necesidad, pero que de igual forma brinde beneficio a los demás alumnos.

Según Puigdemívol (1998), para la formulación de prioridades y estrategias básicas, se debe utilizar una combinación de los siguientes criterios:

- Autonomía y/o funcionalidad: Se priorizan los aprendizajes que potencialicen la autonomía del alumno, las cuales les permitan no depender de otras personas.
- Probabilidad de adquisición. Selección de aprendizajes que el alumno puede alcanzar, se debe establecer prioridades y dejar de lado los de mayor dificultad
- Sociabilidad. Priorizar el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con la comunidad escolar, a través de la priorización de actividades propias de la enseñanza que supongan contacto social.
- Significación. Priorizar actividades encaminadas a que los alumnos adquieran aprendizajes significativos.
- Preferencias personales. Considerar y priorizar las potencialidades de los alumnos y no solo centrarse en las debilidades.
- Trasferencia. Priorizar aprendizajes de acuerdo con el cómo se les puede presentar a los alumnos en la vida cotidiana.

1.4.3 Implementación y Seguimiento de los Apoyos

El tercer momento de trabajo es la implementación y seguimiento de los apoyos, los cuales están centrados en la colaboración. Esto quiere decir que la implementación de estrategias de apoyo de la intervención se dan a través del trabajo colaborativo y corresponsable entre los profesores de la USAER y los de la escuela, lo cual permitirá mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos. El PAE es el instrumento de planeación en el que se muestra la organización de los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales a través de las estrategias de **asesoría, acompañamiento y orientación en la escuela**, en el aula y con las familias, tomando en cuenta los acuerdos establecidos por los docentes y directivos respecto de su la viabilidad y pertinencia. En seguida se puntualizan dichas estrategias (SEP, 2011a).

La **asesoría** es un proceso de ayuda sostenida a partir de las acciones orientadas a mejorar las prácticas profesionales, dirigida tanto a los directivos, docentes ya los padres de familia. Señaladas acciones pueden ser de tipo formativo, de sensibilización, de motivación, de información, de reflexión, así como, para la toma de decisiones compartidas realizadas en un clima de igualdad y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa (SEP, 2011b).

El asesoramiento es una colaboración y ayuda que se le puede brindar a un profesor, al colectivo o al centro. Cumpliendo la función de un andamio, esto quiere decir que el asesoramiento es necesario para la construcción de tareas específicas que no pudieran realizarse en el centro de manera autónoma, éste se debe retirar de manera progresiva a medida que ya no sea indispensable. Para que se dé un buen asesoramiento no se debe de crear dependencia, sino lo contrario que se cree autonomía, seguridad y confianza.

Durante el proceso de cambios, el asesor se encuentra presente para brindar acompañamiento y guía a la comunidad, para que esta realice ajustes prudentes y su actuación se lleve a cabo de manera más asertiva en las distintas situaciones que se puedan llegar a presentar. La asesoría pretende que tanto directivos, docentes y padres de familia trabajen de manera colaborativa para la solución de conflictos de escuela como de aula (Solé, 1997).

El **acompañamiento** es la estrategia pensada como el acto de “estar junto a”, esto implica la cercanía y proximidad en los tres contextos, el escolar, el áulico y el socio-familiar. Se les

ofrece el apoyo a los docentes, directivos, alumnos, familias, y en los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, planeación, lo cual permite el reconocimiento de normas, valores, marcos de referencia, preocupaciones, aspiraciones, resistencias, mitos, rutinas, innovaciones y contradicciones, que configuran prácticas, políticas y una cultura particular dentro de las escuelas, en las aulas y al interior de las familias. Esto adquiere sentido cuando se está en las aulas y en la escuela para la identificación, explicación, análisis y nombrar las BAP, y así identificar la población que precisa de apoyos diferenciados o específicos (SEP, 2011b).

Ya que el acompañamiento es una estrategia de apoyo, puede llevarse a cabo en los procesos educativos cotidianos, dentro de las aulas con los alumnos focalizados, en la reflexión de la práctica, en el análisis estratégico, en la evolución, y principalmente en la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

La **orientación** es una estrategia que significa la acción de dirigir o encaminar a alguien hacia un fin determinado. Esta es posible cuando las decisiones que se tomarán fueron razonadas en colegiado y la definición de las acciones se lleva a cabo tanto en la escuela como en el aula, en un clima de colaboración e igualdad. Si se logra lo anterior es posible el establecimiento de manera negociada de acuerdos respecto a los propósitos de la asesoría y al acompañamiento, los tiempos y metodología de trabajo y el papel de los profesionales.

Con ello se pretende la proposición y construcción de las acciones situadas en las particularidades de las escuelas, teniendo como fin decidir cómo y con qué minimizar o eliminar las BAP. Esta estrategia diseña el camino que hay que seguir, en el sentido de construir y proponer acciones situadas en la particularidad de las escuelas y de las aulas.

Diseño y desarrollo de estrategias diversificadas

Las estrategias diversificadas pretenden dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje, ya que es imposible que se trabaje de la misma manera con todos los alumnos (SEP, 2011b). Estas estrategias representan la forma creativa e innovadora para que se utilicen materiales, recursos, secuencias didácticas, propuestas metodológicas, tiempos, formas de interacción y organizativas así como espacios para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Lo antes mencionado es responsabilidad de la USAER y se hace con la colaboración de los docentes, ya que de esta manera la USAER se

acerca a la identificación de las BAP y, de igual forma a las diversas formas de minimizarlas o eliminarlas.

Estas estrategias son apoyadas a través de la asesoría, acompañamiento y orientación, a partir del trabajo que se lleva a cabo con los alumnos en las aulas que han sido priorizadas. Tienen como principal objetivo dar respuesta educativa a la diversidad del aula, por lo que se deben de centrar en el proceso, estilo y ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Entre estas estrategias dirigidas a dar respuesta a los alumnos que enfrentan BAP o son alumnos CAS (capacidades y aptitudes sobresalientes), se encuentran: el enriquecimiento de contextos de interacción, la vinculación institucional, la aplicación de los lineamientos de acreditación, promoción y certificación anticipada (SEP, 2011b).

Implantación en el aula de estrategias específicas para la población con discapacidad

Según la SEP (2011b), estas estrategias son un recurso que desarrolla el equipo de USAER, en situaciones específicas de trabajo con la escuela, y participan también los docentes de grupo y las familias, específicamente para fortalecer el aprendizaje de los alumnos que presentan alguna discapacidad. Su fin es ofrecer a los alumnos con discapacidad la oportunidad de acceder a la información integral, que les permita ingresar a la sociedad de una manera exitosa. Por dicha razón, se orienta para su desarrollo de sus competencias para la vida, así como de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Estas estrategias son utilizadas para el fortalecimiento de los aprendizajes tales como, el uso de la lengua oral y la lengua escrita, la resolución de problemas matemáticos, el uso de los recursos tecnológicos, el desarrollo del auto-cuidado. En ese sentido, el trabajo colaborativo dentro del aula, para tal fin, es necesario poner a disposición de los alumnos los recursos metodológicos y didácticos.

Con la intención de garantizar la plena accesibilidad de los alumnos con alguna discapacidad o con una condición específica se llevan a cabo estrategias concretas, como las siguientes:

- Comunicación. Aprendizaje del sistema Braille para la población con discapacidad visual, ceguera o baja visión, lengua de señas mexicana para los alumnos con discapacidad auditiva, y en otros casos hacer el uso de dispositivos multimedia, sistemas auditivos y medios de voz digitales, entre otros.

- Realización de trabajos de tutoría y apoyo entre pares, para favorecer la habilidad de ubicación y movilidad.
- Aprendizaje de contenidos específicos en las asignaturas de español y matemáticas, haciendo uso de secuencias didácticas y metodologías.

Lo anterior permite a la USAER la ubicación de los apoyos de acuerdo con los contextos, considerar a los alumnos a quienes va destinado y de esta manera generar las condiciones que favorezcan el aprendizaje.

1.4.4 Evaluación de los Apoyos para la Mejora del Logro Educativo

De acuerdo con la SEP (2011b), el cuarto momento es la realización de la evaluación de los apoyos para la mejora del logro educativo; esta evaluación contribuye tanto a la mejora como a la reorientación de las acciones que lleva a cabo la USAER en colaboración con las escuelas para favorecer los contextos, en ambientes inclusivos teniendo un impacto positivo en el logro educativo, permite identificar los logros que se alcanzaron de acuerdo con los apoyos realizados para la minimización o eliminación de las BAP que fueron identificadas, centrándose en identificar el impacto de su intervención y así llevar a cabo las modificaciones necesarias para la intervención en los centros escolares.

La evaluación se lleva a cabo a lo largo de la intervención en determinados momentos. La información que de ella se obtiene se utiliza para la realización del informe final. Por lo que se puede decir que este proceso es permanente y sistemático, con el cual se recopilan las evidencias con las cuales se realiza un análisis de los contextos, el cual permite conocer cuáles son las oportunidades de aprendizaje que se les proporcionan a los alumnos y en especial en los alumnos focalizados.

Los resultados que se obtiene de la evaluación permiten:

- Apreciar el nivel de alcance de los objetivos del PAE.
- Replantear actividades que se implementaran y en el contexto que se realizarán.
- Determinar si las estrategias, actividades y acciones ofrecen respuesta a las necesidades de la escuela, del aula y de las familias o si es necesario su rediseño para la minimización o eliminación de las BAP.
- Valorar los avances de aprendizaje de los alumnos que enfrentan BAP.
- Rediseñar las estrategias que permitan el fortalecimiento del trabajo colegiado y de la comunidad.

- Establecer la viabilidad de los apoyos de acuerdo con las condiciones y particularidades de los contextos.

La evaluación que realiza la USAER considera los logros alcanzados a partir de la identificación realizada de las BAP que ha sido posible minimizarlas o eliminarlas y las que prevalecen. Dicha información es utilizada para la elaboración de los informes bimestrales así como para los informes finales, los cuales son integrados a las carpetas de aula y a la carpeta escolar.

En resumen, los momentos de trabajo realizados por la USAER en el apoyo escolar consisten en la evaluación inicial el momento donde se identifican las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). La evaluación inicial es la base para elaborar la planeación y organización de los apoyos que son plasmados en el programa de apoyo a la escuela (PAE). En el PAE se establecen los apoyos, los objetivos y las actividades para cada uno de los contextos y su finalidad es la minimización o eliminación de las BAP.

La planeación es implementada en los tres contextos (escolar, áulico y socio-familiar), se le da seguimiento a través de las estrategias de asesoría, acompañamiento y orientación. A lo largo de la implementación se realiza una evaluación constante, siendo su objetivo conocer si la intervención si está teniendo el impacto esperado o si es necesario que se le realicen modificaciones. De cualquier forma es llevada a cabo una evaluación final para conocer el impacto de la intervención acerca de las BAP identificadas en un principio y si alguna prevalece.

Cada uno de estos momentos de atención le permite a la USAER favorecer la transformación de cada uno de los tres contextos, para así elevar la calidad de la educación y, al mismo tiempo, contribuir a la construcción de escuelas inclusivas. Lo anterior porque las escuelas tienen como propósito de acuerdo con Ainscow (2001) asegurar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos sin importar sus características particulares, para que así todos los alumnos puedan estudiar dentro de las mismas escuelas sin ser excluidos o discriminados, y alcanzar los aprendizajes esperados.

Por esto se dice que el centro escolar debe de estar abierto para que atienda a la diversidad, sin que le interesen las características personales del alumno, procurando que se brinden igualdad de oportunidades para todos los alumnos, porque como ya ha sido mencionado, las

dificultades no están en los alumnos sino, por el contrario, se encuentran en los diversos contextos en los que presentan las barreras para el aprendizaje y la participación.

Dentro de las poblaciones que atiende la USAER, se encuentran los alumnos que enfrentan BAP ligadas con la adquisición de un conocimiento en específico, tal es el caso del proceso de adquisición de la lengua escrita. De este contenido se hablará en la siguiente sección.

1.5 PROBLEMA Y ACCIONES SOBRE ANALFABETISMO

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), la lecto-escritura, al igual que el cálculo, representa uno de los objetivos de la educación básica y su aprendizaje puede condicionar el éxito o el fracaso de los alumnos. Esto ha representado un problema que llama la atención de los funcionarios de la educación, ya que el fracaso de estos aprendizajes lleva a la deserción escolar, impidiendo que de manera masiva la población cuente con los objetivos básicos de la educación.

En 1974 las cifras oficiales que mostraba la UNESCO eran que:

- El 53% de toda la población escolarizada llegaba a cuarto grado, esto quería decir que la mitad de la población abandona su educación sin que regresen a la escuela para concluir el ciclo primario.
- Dos terceras partes del total de repetidores se encuentran en los primeros grados de escolaridad y alrededor del 60% de los alumnos egresados de las escuelas han repetido una o más veces los primeros grados.

Esto era la prueba de la magnitud del problema y no lo podían dejar pasar desapercibido las organizaciones tanto nacionales como internacionales. En 1976 las cifras de la UNESCO estimaban 800 millones de analfabetos adultos. Por tal razón en 1977, el 8 de septiembre, día internacional de la alfabetización que se llevó a cabo en París, no se entregarían ninguno de los premios destinados a reconocer alguna acción para combatir el analfabetismo. El jurado consideraba que la alfabetización debería ser integrada a los planes de desarrollo nacional de las naciones afectadas. El director general de la UNESCO de 1997, Amadou Mathar M'Bow, en su mensaje con motivo de este día internacional exhortó a los países a la realización de los programas de alfabetización utilizando una parte de los recursos que se utilizan para armamento, subrayó que el costo total de una bomba equivaldría al salario anual de 250,000 instructores (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Esta acción que realizó la UNESCO fue doblemente importante, primero porque al enfatizar el aumento de analfabetos en el mundo se reconocía el fracaso de las múltiples campañas de alfabetización que se habían realizado con anterioridad. En segundo lugar, que por primera vez se había realizado la comparación entre el costo de una bomba y el sueldo anual de los instructores dejando ver que el problema del analfabetismo mundial no es una cuestión financiera.

No se puede olvidar que la alfabetización tiene dos caras, una relativa a los adultos que se trata de subsanar una carencia y la otra relativa a los niños, con la cual se trata de prevenir para que en el futuro no se vuelvan analfabetos. Esta tarea es responsabilidad de todos los estados que pertenecen a la ONU ya que en 1948 aceptaron la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, que en su artículo 26 se habla del derecho a la educación para todas las personas, se menciona también que esta debe de ser gratuita y obligatoria por lo menos en la educación elemental. Sin embargo este derecho no siempre es totalmente respetado y se alude a que se repite con frecuencia en los países los mismos males en el sistema educativo, generados por el ausentismo, la repetición y la deserción de los alumnos, según las versiones oficiales, provocando el analfabetismo.

Si se analizan las causas del fracaso en la educación con respecto al analfabetismo para tratar de comprender más la situación, se alude al ausentismo escolar aunque es verdad que muchos niños se ausentan por largos periodos de las escuelas; lo importante es identificar cuál es el motivo para que esto ocurra. En el caso de las zonas rurales, muchas veces esta ausencia se debe a las grandes distancias entre la casa y el lugar en el que se encuentran las escuelas, al mal clima o a las obligaciones de trabajo que los niños deben realizar; entonces, podría hablarse de condiciones sociales y no de una condición personal.

Si se habla de la repetición, esto es cuando un niño fracasa en el aprendizaje, la escuela le da una segunda oportunidad, ante esto se considera que se obliga al niño a repetir su experiencia de fracaso hasta que ocurre el abandono. También se plantea la deserción escolar que se considera el aspecto central, cuando se habla de deserción se quiere decir que es el individuo el que ha decidido de forma voluntaria abandonar un sistema en este caso la escuela, pero si esta decisión es personal qué es lo que la escuela hace para que el desertor se integre de nuevo o para que no se vuelva un desertor.

Por eso se cree que se debería de realizar un cambio dentro del marco interpretativo ya que la desigualdad tanto social como económica también se da en la desigualdad de las

oportunidades educativas, y que se vea las situaciones que llevan al alumno a desertar o cuales son las razones por las cuales se ausenta con frecuencia en la escuela y que no solo se considere como una decisión personal, tratando de dar una solución a esa problemática (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En ese sentido, es muy importante que dentro de la educación elemental se considere las dificultades a las que los alumnos se tienen que enfrentar y se busque la mejor manera de realizar la enseñanza, procurar tomar en cuenta que cada alumno aprende de una manera diferente. Y que se vea la educación como una responsabilidad personal así como una responsabilidad institucional la cual también debe realizar acciones para evitar la deserción de los alumnos.

1.6 DIFICULTAD DE LA ESCRITURA

De acuerdo con Bruer (1997), **la escritura** representa una acción muy complicada ya que para realizarla es necesario acomodar las ideas, lo que se pretende decir y las palabras que se utilizarán. Desde la ciencia cognitiva, a la escritura se le ve como la resolución de un problema mal definido, el cual puede llegar a ser muy exigente y complicado. Bajo la perspectiva de la ciencia cognitiva un problema mal definido, es el que no tiene una única respuesta posible. Ya planteada de inicio como sucede en algunos ejercicios de matemáticas o física. Si se plantea un título para la realización de un ensayo a diferentes personas esto es un problema mal definido, ya que cada persona obtendrá un resultado diferente pero todos serán válidos ya que no hay una respuesta específica para llegar a ella.

La resolución de los problemas de escritura puede compararse con la resolución de los problemas de lectura, ya que en la comprensión lectora se produce a partir del texto que se está leyendo; el lector debe construir la esencia de lo que lee; en esta construcción se va discriminando información, no se incluyen las palabras exactas de lo que se acaba de leer, se realiza una interpretación propia. De acuerdo con lo que menciona Bruer (1997) en la escritura, el proceso se da al revés de cómo se da el proceso de la comprensión lectora. En la escritura se tienen que convertir la esencia de lo que se quiere transmitir en palabras proporcionando la información a diferentes niveles lingüísticos y conceptuales para que se realice la creación de una esencia abstracta, previendo que información es la que necesitara el lector y cuál será la información que se le proporcionara, esto es lo que vuelve tan complicada a la escritura. Mientras que en la comprensión lectora se realiza la creación de la esencia a partir de las ideas que se encuentran plasmadas en un texto, en la escritura a

partir las ideas el escritor las tiene que plasmar siempre considerando a su posible audiencia.

Las creencias que se tienen sobre la escritura y la forma en que se enseña no permite que se vea la dificultad que esta acción representa; tradicionalmente se centra la atención en el producto que da la escritura y no en el proceso que esta implica; así mismo se le ve como los buenos hábitos que se deben de aprender para generar la buena escritura: ortografía, signos de puntuación hasta que se integren al repertorio lingüístico. Para los profesores que desconocen el proceso de escritura este les parece simple, ya que para lograrlo sólo se deben de seguir las siguientes fases: recoger información, organizarla, escribir borradores y revisarlo, porque eso es lo que realiza un buen escritor.

Sin embargo, la escritura va más allá de una serie de pasos a seguir; el escritor debe prestar atención a muchas cosas como ordenar sus ideas, la información que tiene y las palabras que utilizará, dado que este proceso lo lleva a una saturación cognitiva. En consecuencia, y en el esquema de la resolución de un problema mal definido como lo es la escritura, se reta a los escritores a ser pensadores exactos y creativos. Por todo lo antes mencionado los profesores deberían dejar a sus alumnos escribir para conocer el proceso que llevan a cabo, para después prestar atención a la ortografía y las reglas ortográficas (Bruer 1997).

1.7 DIMENSIONES DE LA ESCRITURA

De acuerdo con Tolchinsky y Simó (2001), el sistema alfabético representa a las letras como fonemas, es decir entidades lingüísticas abstractas que son invariables discretas y segmentables. La relación que existe entre letras y fonemas es la dimensión fonográfica del sistema de escritura. En términos fonográficos solo seis de las letras del castellano se pronuncian igual al pasarlas de lo oral a lo escrito y viceversa (a, e, o, l, f, t), ocho letras que no cuentan con una única representación (u, i, r, n, m, b, c, g), y diez que corresponden con una única letra (w, j, R, n, m, p, b, z, k, x).

A partir de la dimensión fonográfica la identificación de las letras implica categorización y abstracción, ya que las letras no representan los sonidos directos del habla, además, una sola letra puede tener varias interpretaciones y un fonema varias representaciones gráficas.

Cuando se utiliza el abecedario para escribir determinado lenguaje una letra o una combinación de estas tienen otro significado aparte del fonográfico ya que aportan información directa, aunque no de la pronunciación de las inflexiones morfológicas (tienen

una ortografía fija, independiente del contexto). Un ejemplo de esto es cuando se escribe la palabra niña la letra a indica que se habla en femenino y en singular, además de la representación de la vocal a. Esto es la dimensión ideográfica, esta característica es muy importante en el sistema de escritura porque no sólo da información relacionada con los sonidos, sino mucha más información relacionada con otros conocimientos lingüísticos, como el significado de la palabra y la relación que tiene el resto de la oración.

Aparte de los principios de la fonología y morfología, el sistema alfabético cuenta con otros principios para la representación de la información; estos principios integran la dimensión gráfico-ortográfica que afecta los usos y normas de las marcas gráficas, correcciones según las reglas explícitas de la ortografía.

Las personas en proceso de alfabetización deben aprender que se pueden utilizar diferentes estilos y fuentes para representar la misma letra (mayúscula, minúscula cursiva, entre otras. A a a), y que la utilización de las distintas fuentes está regida por ciertas normas no necesariamente explícitas como las normas ortográficas; de ese modo, la fuente que se utiliza tiene que ver con la adecuación a los distintos usos que se les da.

Dentro de las normas ortográficas para el castellano se incluye un conjunto de diacríticos, que otras lenguas que utilizan el alfabeto latino no tienen, en específico el uso de la diéresis (ü), la tilde (ñ, á); estos diacríticos no son pertenecientes al alfabeto, pero sí al sistema de escritura. La regulación de la escritura de las palabras se da a través de las tres dimensiones: fonográfica, ideográfica y ortográfica (Tolchinsky, Simó, 2001).

Con respecto a la separación que se da entre las palabras y la organización que tiene un texto, estas son reguladas por el sistema de notación de puntuación. En este sistema de puntuación se incluyen las marcas graficas(. , : ;), los espacios que regulan el texto, el espacio entre cada una de las palabras y los párrafos. Aunque este sistema también cuenta con normas para que se utilice, estas son menos rígidas que las del sistema de ortografía.

Aprender a utilizar el sistema de escritura implica el dominio de las dimensiones fonográficas, ideográficas, ortográficas así como el sistema de puntuación, cada una de estas dimensiones se relaciona a su vez con otro sistema lingüístico. Para su aprendizaje se vuelven necesarias estas dimensiones de conocimientos, contar con estos conocimientos facilita la organización de diferentes actividades didácticas, orientar y conocer las dificultades de aprendizaje en los niños.

Cuando se habla de una persona que es un buen escritor, se hace referencia a que escribe buenos textos y no a que tiene bonita letra. A las distintas producciones de textos que se realizan para utilizarse en diferentes circunstancias, para diferentes interlocutores y variadas funciones (poesía, una receta médica, un obituario), se les denomina productos discursivos. Para estos no es fácil realizar un listado de las características de las producciones de los textos, ya que difieren según las circunstancias para lo que se producen: el propósito a comunicar, el tema, la relación entre escritor y audiencia entre otros muchos factores.

Con base en la propuesta de Halliday (1989, citado en Tolchinsky y Simó, 2001), las características de los diferentes textos discursivos surgen de la variación y combinación de tres ejes del contexto: a) El campo: es lo que está ocurriendo o a lo que los participantes se están comprometiendo b) El tenor: son las relaciones personales que se da entre los participantes y las jerarquías que cada uno tiene, y c) El modo: es el papel y la función que se espera cumpla el lenguaje.

Si se habla del término escritura también se hace referencia al proceso de producción, el cual se refiere a las fases que se realizan para obtener elementos del proceso de escritura así como del producto discursivo. El proceso de escritura cuenta con varias fases, pero tradicionalmente la producción de textos cuenta con cinco fases que se realizan una tras otra. La primera fase es la tormenta de ideas que es el delineamiento mental de las ideas que se utilizarán en el texto; la segunda fase es la planificación, esta consiste en determinar cuál será el inicio y la continuación que se le dará; a continuación se da la linearización que es la estructura de las ideas; la siguiente fase es la revisión, esta consiste en volver sobre el texto para agregar o quitar información y, la última fase es la de re-estructura en la que se rehace el texto (Tolchinsky y Simó, 2001).

Sin embargo todas las personas que alguna vez han escrito saben que estas fases no se dan de manera consecutiva ya que son cambiantes, inestables y muchas veces imposibles de seguir. El proceso de producción de escritura no solo depende de esto; es necesario también conocer acerca del tipo de texto que se realizará, el tiempo con el que se cuenta, entre otros factores personales. Hay escritores que han encontrado la mejor manera para las producciones de sus textos, y aunque escritores expertos han dado consejos para la mejor realización de textos, esto no es funcional para todas las personas, porque no hay manera de conocer cuál es el mejor procedimiento para la producción de textos. Para saberlo es indispensable realizar esta actividad hasta conocer cuál es la mejor manera para cada escritor.

Es posible imaginar lo complicado que es para los alumnos encontrar su propia organización y producción de textos, que les sean más cómodos y creativos. Para acercarlos a ello es indispensable enfrentarlos a distintos retos de producción de textos en diferentes circunstancias. Se requiere proponer situaciones en las que la producción de textos tenga sentido y les permita descubrir su propio proceso para la realización de producciones textuales, y que no solo vuelvan a la revisión de sus escritos con el único objetivo de realizar correcciones ortográficas de los mismos.

Pero cuando alguien realiza un texto escrito no solo debe encontrar un procedimiento para escribir, sino que también ponen en juego otros conocimientos como se verá más adelante.

1.8 MÉTODOS Y TEORÍA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

En el método sintético se dice que el aprendizaje de la lectura y escritura es una cuestión mecánica, se describe como la técnica del descifrado del texto, la escritura se le ve como la transcripción de lo oral a las grafías correspondientes con su imagen, mientras que a la lectura se le concibe como la decodificación de las grafías en sonidos. Esto será más eficaz a medida que allá una mayor correspondencia entre el sonido y la letra siendo más acorde con los principios alfabéticos de la escritura. Pero como en ningún sistema de escritura existe una total coincidencia entre el habla y la ortografía se recomienda comenzar por las palabras que sus grafías tengan una correspondencia con su pronunciación por ejemplo la palabra casa.

La visión que se tiene actualmente de la adquisición del lenguaje desde la psicolingüística es radicalmente diferente a la del modelo asociacionista. Bajo este modelo se considera que el niño realiza la imitación y espera pasivamente a que los adultos le den un reforzamiento selectivo de las emisiones vocales que realiza. En el modelo actual se ve al niño como alguien que trata activamente de comprender el lenguaje que se habla a su alrededor, trata de entenderlo, se forma hipótesis se anticipa formando su propia gramática que va más allá de una simple imitación.

Ahora bien, qué relación tiene todo esto con el aprendizaje de la escritura, esta es la transcripción del lenguaje y esto cambia de acuerdo a la consideración que se tenga sobre si el sujeto posee un notable conocimiento de su lenguaje materno o no lo tiene. También porque desde la enseñanza tradicional se ve el aprendizaje de la lengua escrita como un reaprendizaje de la lengua oral, y se considera que para escribir bien se tiene que tener un

correcto lenguaje. No es que se deba de desestimar la división del lenguaje en sus elementos (fonemas) pero sí se debe de plantear de manera diferente se trata de hacer tomar conciencia los niños de una distinción que ya saben hacer (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Como ya se mencionó la visión que se tenía acerca de la adquisición de la escritura ha cambiado ya no se considera al alumno como un sujeto pasivo el cual espera a que el conocimiento se le transmita, la teoría Piagetiana como se muestra en seguida explica un poco más por qué se ve al alumno como un sujeto activo.

1.8.1 Teoría Piagetiana

A través de su teoría Piaget muestra un sujeto activo el cual trata de comprender el mundo que lo rodea y de dar una respuesta a las interrogantes que se le presentan. No a un sujeto que espera a que alguien tenga compasión y le transmita los conocimientos que necesita en el mundo. Sino a un sujeto que aprende a través de sus propias acciones, crea sus categorías de pensamiento al mismo tiempo que va organizando su mundo.

Aunque es clara la distinción entre un método de enseñanza y un proceso de aprendizaje, se hace necesaria una fundamentación teórica. Desde la corriente conductista ambos son identificados ya que uno de los principios de esta corriente es que los estímulos controlan las respuestas, siendo el aprendizaje una sustitución de respuestas una respuesta por otra. La teoría piagetiana hace una clara distinción entre las dos ya que uno de los principios básicos de esta teoría es que los estímulos no actúan de una manera directa, sino que estos son modificados por los sistemas de modificación de los sujetos (“esquemas de asimilación”): mientras ocurre esta transformación el sujeto crea una interpretación del estímulo (el objeto) y es solamente cuando esto sucede que esta interpretación de la conducta del sujeto se hace comprensible. Entonces en la teoría de Piaget un mismo estímulo no es el mismo ya que los esquemas asimiladores no son iguales, lo que hace que se ponga en el centro del proceso de aprendizaje y no al método (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Gracias a esta teoría y las investigaciones que realizó Piaget, se sabe que los procesos que conducen a las nociones matemáticas elementales no pasan por la memorización ni la repetición. Lo anterior lleva a la educación del primer grado de primaria, considerada un año instrumental, ya que dentro de este grado el niño debe de adquirir los instrumentos que posteriormente le servirán para la adquisición de otros conocimientos. En esos instrumentos

(cálculo elemental y lecto-escritura) en sí mismos no son conocimiento, sino instrumentos para la obtención de otros conocimientos. Los trabajos que realizó Piaget sobre la adquisición de las nociones numéricas elementales destruyen la visión de las matemáticas de primer grado como la adquisición de un proceso mecánico no razonado. Si esto ocurre con la noción numérica elemental no ocurre lo mismo con la lecto-escritura ya que no es necesario pasar por el proceso mecánico de los fonemas/grafemas, porque no se puede tratar al alumno en una asignatura como una persona pensante, creador, activo pensante y en la otra como pasivo, receptor e ignorante, concluyen las autoras.

Aunque es verdad que Piaget no realizó una teoría acerca de la lecto-escritura, ni una reflexión sistemática y que apenas si se encuentran referencias en diferentes textos sobre este tema, pero lo que se pone en juego es la concepción que se tiene acerca de la teoría de Piaget, ya que se le puede concebir como una teoría limitada de la adquisición del conocimiento lógico-matemático y físico, o se le puede concebir como una teoría general de los procesos de adquisición de conocimientos. De acuerdo con la interpretación que realizan Ferreiro y Teberosky (1979), la teoría piagetiana no es una teoría particular, por el contrario es un vasto marco de referencia teórico que permite comprender de una manera nueva, cualquier proceso de adquisición de conocimientos, pero no es que se acepte esta teoría irrefutable, sino como lo que es una teoría científica y una forma de probar su validez general es tratando de aplicar en áreas que aún no son exploradas por esta perspectiva.

La teoría de Piaget permite la introducción de la escritura en tanto objeto de conocimiento y al sujeto del aprendizaje, en tanto sujeto cognoscente, y también permite la introducción de la noción de asimilación. La concepción que se tiene del aprendizaje entendiéndolo como el proceso de obtención de conocimiento, inseparable de su psicología genética supone que el sujeto realiza procesos de aprendizaje que no dependen de los métodos, entendiéndolo el método como la acción específica del medio; esto puede ayudar, facilitar o por el contrario, dificultarlo o frenarlo pero en definitiva no crea el aprendizaje, ya que la obtención de los conocimientos es el resultado de la actividad del sujeto. Se considera un sujeto intelectualmente activo cuando éste compara, excluye, categoriza, comprueba, crea hipótesis, reorganiza entre otras en su pensamiento de acuerdo con su nivel de desarrollo.

Ningún aprendizaje tiene un punto de partida específico, por más nuevo que este sea; en contraparte, todo aprendizaje debe de ser asimilado por el sujeto, y de acuerdo con los esquemas del sujeto o lo que utilice, será modificado el conocimiento. Dicho de otra forma,

esto significa que el punto de partida de cualquier aprendizaje es el sujeto y los esquemas con los que cuenta, y no el contenido que será abordado.

Desde la teoría piagetiana se supone la aparición del conocimiento objetivo como un logro y no como un dato inicial. El camino que se tiene que realizar hacia el conocimiento objetivo no es lineal, ni es la acumulación de uno sobre otro conocimiento, sino son las grandes reestructuraciones globales que se llevan a cabo, muchas de ellas erróneas con respecto al objetivo final que se quiere lograr; no obstante, por otro lado constructivas ya que en cierta medida permiten llegar al objetivo final. Por lo que el conocimiento objetivo no es la memorización de aprendizajes, sino que el alumno reestructure sus conocimientos.

En este proceso se pueden cometer errores que permiten que se obtenga las reestructuraciones para llegar a un nuevo aprendizaje. Tener noción de estos errores constructivos es un hecho fundamental para una psicología piagetiana; para esta teoría no todos los errores son iguales, los errores constructivos se ven como prerrequisito necesario para llegar a la respuesta correcta. Dentro de esta teoría, la comprensión de un objeto de conocimiento está ampliamente ligada a la capacidad del sujeto de reconstrucción del objeto para llegar a la comprensión de sus leyes de comprensión.

Por lo que una práctica pedagógica que se lleva a cabo bajo la teoría de Piaget NO debe de temer al error, siempre distinguiendo entre los errores constructivos de los que no lo son, tampoco debe temerle al olvido porque la importancia no está en el olvido sino en la capacidad para la restitución del conocimiento. Un niño que ha memorizado un conocimiento y lo olvida no podrá restituirlo a menos que alguien que lo posee se lo transmita, pero si ha aprendido el mecanismo de construcción de conocimiento al olvidarlo, el sólo lo podrá restituir el conocimiento y de varias maneras lo podrá realizar (Ferreiro y Teberosky 1979).

A partir de esta teoría Ferreiro y Teberosky (1979) llevaron a cabo una investigación la cual se presenta a continuación para conocer un poco más acerca del proceso que los niños realizan cuando se encuentran en el proceso de adquisición de la escritura, cuáles son sus conocimientos previos y lo que las investigadoras pudieron observar.

1.9 CRITERIOS QUE UTILIZAN LOS NIÑOS PARA QUE ALGO SEA LEÍBLE O NO

Un niño que aún no sabe leer puede tener conocimientos de las características que debe tener un texto para que pueda ser leído o no. De acuerdo con la investigación que realizaron Ferreiro y Teberosky (1979), la cual consistía en presentar a los niños tarjetas con diferente

texto escrito, y se les pedía que separaran las tarjetas entre los que sirven para leer y si había alguna que no sirviera para leer. Con esto pudieron observar dos principales criterios que utilizan los niños: el primero de estos, que haya cantidad suficiente de letras y el segundo, que haya variedad de caracteres; esto pasa antes de que los niños sean capaces de leer correctamente el texto que se les está presentando.

Las tarjetas que fueron presentadas a los niños algunas tenían una letra, dos letras o con tres letras (sílabas o palabras) escritas tanto en letra de imprenta como en cursiva y había tres tarjetas con un número cada una. Las sílabas y palabras utilizadas en las tarjetas coincidían con las que son utilizadas al comienzo de la lecto-escritura (oso, papá, pa, pi) y otros textos que difícilmente los niños podrían reconocer (perímetro). Trabajaron con quince o veinte tarjetas y tenían que mencionar por qué pertenecía al grupo de palabras que se pueden leer o a las que no se pueden leer, permitiendo así la distinción de los criterios que utilizan. Por un lado se encuentran los sujetos a los que se les podría llamar nivel cero en el cual se encuentran los que no utilizan ningún criterio definido para clasificar las tarjetas, sino que utilizan el azar para decidir si la tarjeta sirve para leer o no alternando esta decisión y bastaba con que la tarjeta perteneciera a un grupo o a otro para que esta se pueda leer o no. En este estudio fueron muy pocos los niños que se encuentran en este nivel, siendo solo nueve niños de las edades inferiores de 4 y 5 años.

Por otro lado se encuentran los que utilizan algún criterio para realizar la clasificación, en este estudio se encontró que la mayoría de 4 años, a casi todos los de 5 y a todos los de 6 años. Dentro de este grupo de sujetos la solución más frecuente es la construcción de un grupo de tarjetas con menos caracteres (independientemente de que fueran letras o números), porque de acuerdo con las respuestas de los niños que participaron en el estudio, cuando las tarjetas tienen pocas letras no se pueden leer. Lo más interesante de esta investigación es que constataron que el número de caracteres que gira alrededor de las respuestas es tres, si cuenta con esta cantidad o más se puede leer, pero si cuenta con menos no se puede.

Para poder conocer el criterio de cantidad que los niños utilizan no basta con saber en qué grupo las colocan, es necesario que se conozca cómo es que los niños cuentan las letras. La investigación reveló que en lo general no se presenta ninguna dificultad con las letras mayúsculas de imprenta. Por el contrario en la letra cursiva sí se presenta una confusión para identificar el principio y el final de cada una, lo que causaba que los niños contaran en ocasiones como dos o tres letras en lugar de una; por ejemplo, la letra m que llegaban a

contarla como si fueran tres caracteres. Sin importar la denominación que un niño emplee para identificar las letras, los números, las palabras o las cosas lo que importa para que se pueda leer está relacionado con la cantidad de grafías que lo componen.

Otro hecho importante es que en algunos casos de acuerdo con la posición que ocupa la letra esta puede ser o no leída, por ejemplo una niña de cuatro años de edad que exigía dos o más caracteres para que fuera legible y en el grupo de lo no legible se encontraban las tarjetas de un carácter; la niña argumentaba que eran ilegibles porque eran números pero dentro de este grupo se encontraba la letra A que reconoció dentro de las tarjetas que son legibles como LA y FRUTA.

Esta conducta no debe de ser confundida con otra, que no sea de dar nombre de números a las letras que tienen un parecido gráfico con los números por ejemplo la letra S con el 2 o 5, la O con el cero, la E con el 3, por lo que se puede clasificar como no legibles por considerarlas números. Como el caso de las niñas de cuatro años así ocurre con otros niños y esto no quiere decir que tengan un problema de percepción sino de contexto, ya que una letra sola no puede ser legible, pero si se encuentra con otras letras sí es legible.

Además de los criterios antes mencionados también encontraron otro de gran importancia: que si todos los caracteres son iguales y aunque haya un número suficiente esta tarjeta tampoco será posible que la clasifiquen como legible. Esto se pudo conocer a través de la comparación de tarjetas que les pidieron a los niños que realizaran (por ejemplo: MMMMMM, AAAAAA, MANTECA y las mismas series en cursivas). Utilizaron más de tres caracteres para asegurar que no se rechazaran por la falta de caracteres, y seleccionaron las letras M y A ya que son las que principalmente identifican los niños, la pregunta que les plantearon a los niños fue la misma si sirve o no para leer.

Cuando las investigadoras preguntaban a los niños por qué la tarjeta se podía o no leer, las respuestas eran distintas, pero todos coincidían que las tarjetas que tenían la misma letra no se podían leer; no es que identificaran qué letra era, pero sabían que no se podía leer, y las palabras que sí se pueden leer son las que tienen varios caracteres, pero estos son diferentes; no es que las pudieran leer pero saben que esas palabras sí se pueden leer. Se puede decir entonces que se está ante la exigencia formal, previa al abordaje de la escritura que pasa por el descifrado sonoro de cada uno de los caracteres gráficos.

Otro punto muy importante que no se puede dejar de mencionar es que frente a la repetición de la M y A en cursiva, los niños siempre realizaban una explicación asemejada a un dibujo como que eran montañas, olitas, son dibujos entre otras. Pero esto era razón suficiente para que los posicionaran dentro del grupo de lo ilegible y en ningún caso dentro de la investigación lo asignó alguien dentro de las tarjetas que sí se podían leer. Esto permitió que se realizara una suposición, esto es que a partir de los cuatro años de edad y sin importar la posición social, los niños comienzan a realizar una distinción muy importante entre el universo gráfico del dibujo y el universo gráfico de la escritura.

Al igual, los niños utilizan la característica para realizar la clasificación del índice, esto quiere decir que si tiene una letra que identificaban eso quería decir que la palabra se podía leer (por ejemplo papá por que inicia con la P o maravilla porque es de mamá, inicia con la M). Otro criterio que pocas veces se llega a presentar en los niños es la separación de letras y los números haciendo una clara diferencia entre los grafismos de uno y otros.

Al parecer la evolución que tiene la relación entre letra y número tiene tres momentos importantes:

1. El primero es porque números y letras se confunden, no solamente por el parecido en su grafía, también porque la línea que los niños tratan de hacer diferencia es entre la escritura y el dibujo representativo.
2. El segundo momento es cuando realiza la distinción entre letras y número, justificando que las primeras sirven para leer mientras que las segundas sirven para contar por tal motivo ya no pueden pertenecer al mismo grupo.
3. En el último momento se reintroduce el conflicto al iniciar la educación formal, ya que los docentes preguntarán quién puede leer una palabra al igual que quién puede leer una cantidad; este problema será resuelto cuando los niños tomen conciencia de que los números se escriben en su sistema de escritura diferente del sistema alfabético que se utiliza para escribir las palabras.

En la investigación realizada por Ferreiro y Teberosky (1979) se obtuvo que la mayoría de los niños reconocen una diferencia entre el texto y el dibujo; ellos dicen que el texto es para leer y el dibujo solo es para mirar; cuando las autoras preguntaban por qué esto era así, los niños respondían que las letras son para leer y los dibujos no tienen letras por lo cual no se puede leer. Ninguno de los participantes dijo que solo los dibujos eran para leer, aunque

algunos casos dijeron que texto e imagen como si ambos fueran complementarios para que se pudiera realizar la lectura.

También realizaron la caracterización de los niveles de reconocimiento de las letras individuales:

1. Dentro del nivel más elemental se encuentran los niños que solo reconocen una o dos letras, por lo general la letra con la que inicia su nombre. Dentro de este grupo también se encuentran los niños que utilizan nombres de números para las letras siendo inconsistente y sin que tengan una similitud gráfica (por ejemplo E/3, L/7).
2. Muy cercanos al nivel antes mencionado se encuentran los niños que conocen algunos nombres de letras, pero que los utilizan sin consistencia, y con frecuencia realizan la alternación entre números y vocales (por ejemplo, M/i, L/U, A/4), o en algunos casos se reconoce la letra de acuerdo con alguien que la posee (por ejemplo V es de Vale).
3. Ya en un nivel superior se encuentran los niños que reconocen de manera estable las vocales o por lo menos tres de ellas y que identifican algunas consonantes, aún le dan un valor simbólico de acuerdo con el nombre al que pertenecen (por ejemplo L, es ele, C es ca, de Carlos).
4. En el siguiente nivel los niños ya nombran correctamente todas las vocales y algunas consonantes alrededor de diez, aunque en ocasiones se siga mencionando el nombre que comienza con esa vocal o con la consonante (por ejemplo S es de Sarita o ese).
5. El nivel más alto lo constituyen los niños que ya reconocen prácticamente todas las letras del abecedario por su nombre y algunas por su sonido, siendo capaces de dar su nombre y su valor sonoro o los diferentes valores sonoros que puede tener una letra (por ejemplo M es eme, S es s..... ese, C es ca o ce).

1.10 EVOLUCIÓN DE LA ESCRITURA

Los niños son escritores desde temprana edad ya que están en contacto con hojas y plumas con las cuales empiezan a realizar sus primeros intentos de escritos. Estos intentos de escritura son de dos tipos: trazos undulados de manera continua (como una serie de m), o una pequeña secuencia de pequeños redondeles o líneas verticales. Esta manera de escritura ocurre a los dos años y medio o a los tres, y desde este momento se considera que ya hay una escritura en los niños. Pero es importante que se mencione que no es lo mismo emitir el acto de escribir que la interpretación de lo producido.

En la investigación que realizaron Ferreiro y Teberosky (1979) indagaron acerca de la escritura de los niños de cuatro a seis años de edad; la llevaron a cabo de diferentes maneras: les pedían que escribieran su nombre, el nombre de algún familiar o algún amigo; para contrastar el dibujo con la escritura, les pedían que escribieran las palabras con las que habitualmente se inicia la enseñanza de la escritura (oso, mamá, papá), y sugirieron palabras que probablemente aún no conocían, y les pidieron escribir una oración como “Mi nena toma sol”. Estas situaciones no las planteaban de manera sucesiva, sino que eran propuestas de acuerdo con la exploración que se estaba llevando a cabo con los niños. A partir de los resultados de esa investigación, las autoras definieron cinco niveles sucesivos.

1.10.1 Nivel Uno

En este nivel la escritura es la reproducción de rasgos típicos de modelos de la escritura que el niño toma como la forma básica de escribir. Depende de la forma básica del grafismo el tipo de escritura que realiza el niño, si su forma básica es la letra de imprenta realizará grafismos separados entre sí, compuesto por líneas curvas o rectas o haciendo una combinación. Mientras que si su forma básica fue la cursiva realizará grafismos ligados entre sí, como una curva ondulada de base insertando líneas cerradas o semicerradas.

Con respecto a la interpretación de la escritura que se realiza en este nivel, esta es más subjetiva por parte de los escritores y cuenta más que el resultado, ya que en su escritura todas son muy parecidas o iguales, pero quisieron escribir palabras diferentes en las que solo el escritor puede interpretar, por lo que no puede funcionar como vía de comunicación.

En este nivel empiezan correspondencias figurativas entre la persona o el objeto y la correspondencia figurativa, por ejemplo un niño de cuatro años le pidieron que escribiera “pato”; en seguida de que escribió pato se le pidió que escribiera “oso”, las líneas onduladas al escribir oso fueron más largas ya que el niño argumentaba que oso es un nombre más grande que pato, pero se refería a que un animal es más grande que el otro. Otro punto importante e interesante es que los niños esperan que la escritura de los nombres de las personas sea proporcional a su tamaño o a su edad de la persona y no a la longitud del nombre.

En la investigación realizada por Ferreiro y Teberosky (1979) no se encontró algo diferente a la correspondencia entre los aspectos cuantificables del objeto y los aspectos cuantificables en la escritura. También observaron que aún hay niños que tienen pequeñas confusiones

entre la escritura y el dibujo, y no se sabe si lo consideran parte de la escritura, ya que hay niños que realizan ambas cosas, y saben diferenciar que uno es un dibujo y que el otro es la escritura. Sin importar si se trata de una palabra o una oración, los niños en este nivel siempre utilizan tres o cuatro letras para escribirlas o solo realizan una diferencia de acuerdo con el tamaño del objeto como se menciona anteriormente. Por último, en este nivel la lectura de lo escrito es siempre global y las relaciones entre las partes y el todo difícilmente pueden ser analizables siendo que cada letra vale por todo.

1.10.2 Nivel Dos

En el segundo nivel su hipótesis se centra en que para poder leer cosas diferentes debe de haber una escritura objetiva y diferente, para que se le pueda atribuir un significado diferente. Con respecto al proceso de la grafía, estas se vuelven más definidas, se acercan más a la grafía de las letras. Pero siguen considerando los niños que hay un número necesario de grafismos para escribir algo, y que estos grafismos deben de ser variados. En algunos niños la disponibilidad de grafías con la que cuentan es limitada, y la única posibilidad de responder a las exigencias que se le proponen, es que realice un cambio lineal en el orden de los grafismos. Esa es la forma en que estos niños expresan la diferencia de significados, por la variación de posición en el orden lineal, descubriendo así, en pleno periodo preoperatorio, los antecesores de una combinación, lo cual constituye un logro cognitivo notable, mencionan las autoras.

Estos son algunas dificultades a la que los niños se enfrentan en el desarrollo cognitivo de la escritura, teniendo que resolver problemas generales de ordenamiento y clasificación. Por lo que el descubrimiento que dos órdenes diferentes de los mismos elementos pueden crear dos totalidades diferentes, esto será muy importante en su desarrollo cognitivo, en el que ejerzan la actividad de pensar. Mientras se lleva a cabo este desarrollo, el niño pudo adquirir modelos estables de escritura, formas fijas que es capaz de reproducir en cualquier lado, siendo así como fijan el nombre propio que es uno de los más importantes. Pero la adquisición de formas fijas está sujeta a contingencias personales porque quizás la presencia de un hermano mayor que inicia la escuela primaria suele ser un factor de incitación, de conocimientos escolares y culturales porque en ocasiones la familia de determinado nivel ofrecerá un contexto para generar este aprendizaje.

Es importante que partir de la adquisición de cierto número de formas gráficas fijas y estables, se da la aparición de dos tipos de reacciones opuestas: bloqueo y utilización. El

bloqueo corresponde al razonamiento de que la escritura se aprende a través de la copia de la escritura de otros, y cuando no se tiene el modelo no se puede escribir. Por ejemplo una niña de cuatro años conoce la inicial de su nombre el cual inicia con la letra E, ella menciona: “Es la que tiene todas las rayitas iguales”, también dice “Yo sé escribir papá y Laurita”; luego realiza en mayúsculas de imprenta “PAPÁ, LAURA”, pero se niega a escribir cualquier otra cosa ya que argumenta que no sabe ninguna cosa que no le haya enseñado su mamá.

El bloqueo puede ser de dos tipos, en el primero que es el profundo se manifiesta una alta dependencia del adulto y una inseguridad de las propias posibilidades, y en el segundo, el momentáneo aparece mientras los niños se encontraban con el experimentador o por cierto tiempo esto es cuando los niños se niegan a escribir grafías que no se les han enseñado o que dicen no conocer (Ferreiro y Teberosky, 1979). Este nivel mantiene las características del nivel anterior diferenciado del precedente en que las letras son con facilidad identificables y sus disponibilidades de formas gráficas es mayor. Por ejemplo, un niño de cinco años escribe correctamente su nombre, el cual consta de cinco grafías, también sabe escribir correctamente papá y mamá los cuales los escribe en letras de imprenta en mayúsculas y, para todas sus demás escrituras mantiene cuatro grafías (OMOP= oso; MOPB= nene; OPBI= mi nena toma sol).

Una de las tantas problemáticas cognitivas a las que se enfrentara el niño identificada en estudios posteriores realizados por Ferreiro (1997) con respecto a este nivel, es la relación del todo con sus partes que lo constituyen. Una vez establecida la hipótesis de cantidad mínima el seguimiento de estas partes con la totalidad comienza a aparecer como problemática. Ya que las propiedades que conforman el todo no difieren de las propiedades atribuidas a las partes; cuando un nombre es atribuido a la escritura total este puede ser también leído en cada uno de los elementos gráficos que lo constituye, sin importar que cada uno de estos elementos, fuera de la totalidad pierda significado, ya que si no cumple con la cantidad mínima esta no puede ser leída.

Posteriormente cuando los niños inician a controlar sistemáticamente las variaciones en la cantidad de grafías que componen sus distintas producciones de escritura, logran tener una coordinación momentánea, un ejemplo de esto es cuando el niño utiliza tres grafías porque hay tres objetos, representando cada objeto con una letra en su totalidad del todo. En esta relación que se da se le comprende cómo relación analógica con los objetos: el todo es la representación del conjunto de los objetos y cada una de sus partes representa uno de los

elementos del conjunto. Aunque esto es una solución satisfactoria no es una solución estable ya que resulta contradictoria con la hipótesis de cantidad mínima.

Ya que cuando los niños aprenden primero a escribir en plural utilizan una letra por cada objeto siempre y cuando cumpla con la hipótesis de cantidad. Pero cuando el niño comienza a escribir de singular y después se les pide que escriban en plural lo que hacen los niños es que si utilizaban tres grafías para singular en plural repiten el número de grafías de acuerdo con la cantidad de objetos por ejemplo en singular “gatito” *oia* mientras que para “gatitos=4” *oiaioiaioia* (Ferreiro, 1997).

1.10.3 Nivel Tres

Este nivel se caracteriza porque ya se intenta dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen la escritura. Es este proceso por el cual el niño pasa a un periodo de mayor importancia en la evolución: ya que a cada letra vale por una sílaba. A esto las investigadoras le llamaron hipótesis silábica. Con esta hipótesis se da un cambio cualitativo el cual consiste en el inicio de una etapa de correspondencia global entre la forma escrita y la atribución de la expresión oral atribuida, pensando así a la atribución de la correspondencia entre las partes de un texto y la expresión oral por primera vez a partir de la hipótesis el niño trabaja con que la escritura es parte de la representación sonora del habla.

La hipótesis silábica puede aparecer aún con grafías no diferenciadas lejanas con la correspondencia a una letra, o grafías bien diferenciadas las letras pueden o no ser utilizadas con un valor sonoro estable. La hipótesis silábica puede aparecer con pocas grafías diferenciadas, es poco común que esto ocurra. En la investigación de Ferreiro y Teberosky (1979) se dio el caso de un niño de cinco años quien utilizaba solamente formas circulares, cerradas o semicerradas, a las que solo en ocasiones les agregaba una línea vertical. Con esas pocas formas y trabajando con separaciones en las grafías el niño propone dos grafías para sapo leyéndolo silábicamente y señalándolo con el dedo una letra para cada sílaba.

Existen, no obstante, otros casos en los que la escritura adquiere otra significación gracias a la estabilización del valor sonoro que se le otorga a algunas letras, en particular de algunas vocales, por ejemplo un niño que sabe escribir su nombre escribe “palo” como AO y también escribe AO para “sapo”. Las vocales tienen representaciones estables escritas como tales, pueden funcionar como representación de cualquier sílaba que tenga esa vocal.

Ahora bien con respecto al conflicto entre la cantidad mínima de caracteres y la hipótesis silábica por la que el niño se ve obligado a escribir dos grafías para las palabras que son bisilábicas, las cuales se encuentran por debajo de la cantidad mínima que muchos niños consideran necesario para que algo se pueda leer, este problema se complica con las palabras monosilábicas aunque son poco comunes en el español, pero que sí existen y un ejemplo de ello es la palabras “sol”.

Esto puede llevar a que los niños se encuentren frente un conflicto cognitivo ya que, de acuerdo con la exigencia de cantidad mínima de caracteres, los niños pueden llegar a determinado resultado, pero de acuerdo con la hipótesis silábica que utiliza cuando lee se encuentra con un excedente, el cual se ve en la necesidad de interpretar ya que no lo puede eliminar, por lo que se elabora la hipótesis de que en este sobrante está escrito otros nombres de acuerdo con objetos adecuados con la significación total.

Es importante que se subrayen tres puntos en este nivel:

- Que una de las primeras maneras estables de la identificación de las consonantes consistía en otorgarles un valor silábico en función del nombre al que pertenecen por ejemplo la G es la “gu” de Gustavo.
- La hipótesis silábica es la construcción original que el niño realiza que se puede deber a la transmisión por parte de un adulto. Y puede existir no solo con las formas aprendidas globalmente, sino que se puede dar cuando hay grafismos escritos en sentido estricto.
- Cuando se pasa de la escritura de sustantivos a la de oraciones, el niño puede seguir utilizando la hipótesis silábica u otro tipo de análisis, pero siempre buscando las unidades menores que componen la totalidad que se intenta representar por escrito.

1.10.4 Nivel Cuatro

En este nivel el niño abandona la hipótesis silábica y se da cuenta de la necesidad de realizar un análisis que vaya más allá de la sílaba debido al conflicto entre la hipótesis de la silábica, la exigencia sobre la cantidad mínima y el conflicto entre las formas gráficas que su medio le propone y la lectura de esas formas, de acuerdo con la hipótesis silábica.

Dado que en este nivel los niños entran en conflicto entre la hipótesis silábica con el valor sonoro atribuido a las letras al momento de leerlos les sobran letras; otro conflicto al cual también se enfrentan es entre la exigencia de caracteres mínimos y la hipótesis silábica, se

vuelve más evidente la escritura de nombres ya que los niños no tienen una imagen visual estable. Por ejemplo, un niño de seis años que se encuentra en la transición entre la hipótesis silábica y la escritura alfabética escribe MCA="mesa", PAL= "palo", pero en relación con la escritura de oraciones la variación del valor silábico o fonético para las distintas letras se vuelven evidentes MINENA TOMESO= "mi nena/toma sol" (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En este nivel el niño se resiste a abandonar las dos ideas previas que se había creado con respecto a la escritura, para crearse ahora la noción de que escribir es la representación progresiva de las partes sonoras. Otro punto importante son las negativas a escribir esto se puede atribuir a las dificultades de la transición de hipótesis, en el cual se puede dar un bloqueo por conciencia aguda de las dificultades imposibles de sobrepasar.

1.10.5 Nivel Cinco

Este último nivel lo constituye la escritura alfabética el cual significa el final de la evolución de la este proceso. Cuando los niños llegan a este nivel han comprendido que los caracteres de la escritura tienen correspondencias menores que las sílabas y realizan un análisis sistemáticamente, un análisis de los fonemas que escribirá.

Aunque ya han sido superadas algunas dificultades ahora se enfrentarán a las dificultades propias de la ortografía, pero no tendrán problemas de escritura en sentido estricto. En este nivel con respecto a las dificultades de ortografía que se les presentan están centradas en las grafías que corresponden a varios valores sonoros o a las distintas grafías que corresponden a un mismo valor sonoro. Por último, los niños que se encuentran en este nivel al escribir oraciones no realizan separaciones y los que llegan a proponer separaciones es en distinguir al sujeto del predicado.

De acuerdo con Ferreiro (1997), la escritura puede conceptualizarse de dos maneras distintas y según sea esta, las consecuencias pedagógicas difieren de manera drástica. La escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfica de las unidades sonoras.

Al inicio de la escolarización son dos los sistemas involucrados, el de representación números y el de representación del lenguaje, en las que los niños se enfrentan a dificultades conceptuales parecidas a las de la construcción de los sistemas. Por esta razón se puede decir que en los dos casos los niños re-inventan esos sistemas. Dejando claro que cuando se habla que el niño re-inventa los sistemas, deben de comprender el proceso de

construcción y las reglas para producirlos. Cuando se habla del lenguaje escrito, la compleja naturaleza del signo lingüístico hace difícil la elección de los parámetros privilegiados en la representación.

Cuando la escritura es concebida como un código de transcripción el aprendizaje es concebido como una técnica; mientras que si la escritura es concebida como sistema de representación su aprendizaje se convertirá en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento por lo tanto un aprendizaje conceptual.

1.10.6 Nombre Propio

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979) escribir nombres propios juega un papel muy importante en el origen y desarrollo de la escritura. Como lo señala Gelb (1976, citado en Ferreiro y Teberosky 1979), en el inicio, la necesidad de los nombres propios llevó finalmente a la fonetización. Surge así esta división entre la necesidad de expresar palabras y sonidos que no eran expresados apropiadamente con dibujos o combinaciones de los mismos. Es importante que se mencione que cuando Gelb habla del pasaje a la fonetización, no se está refiriendo al uso de caracteres convencionales con valores sonoros estables, sino al principio de utilizar las semejanzas o identidades sonoras entre palabras para representar nuevas palabras; un ejemplo de esto es utilizar un dibujo que representa un palo combinado con otro que representa el mar para expresar “palomar”.

De acuerdo con los hallazgos de Ferreiro y Teberosky (1979), la lectura y escritura del nombre propio se manifiesta en cinco niveles equivalentes comparables con los cinco niveles que ellas describen en el proceso de adquisición de la escritura.

Nivel Uno

En este nivel la escritura del nombre propio es imposible o se realiza al igual que las demás escrituras, los niños utilizan un número o algunas grafías, pero nada es determinado. Con respecto a la lectura ellos leen igual su escritura tal como le propone un adulto. Incluso dentro de la misma escritura se puede leer el nombre propio y hasta apellidos completos de una manera global sin que se busque correspondencia con lo escrito. Aunque solo se les presente una parte de su nombre, los niños en este nivel leen de una manera global, la restricción que suele aparecer es con respecto a la hipótesis de cantidad. Se puede presentar una variante al momento de intentar leer partes del nombre, ya que de la transformación de su nombre propio resultan los de algún familiar.

Nivel Dos

En este nivel el niño, en su intento por encontrar un límite racional con respecto a la cantidad de grafismos para el nombre propio y un límite que sea compatible con la hipótesis de la cantidad mínima, descubre la posibilidad de correspondencia término a término con cada letra y una parte de su nombre completo, pero esto no se da entre las partes del nombre propio y las sílabas. Por ejemplo una niña de cuatro años termina escribiendo CZE que corresponden a “Devora Elena Gonzales” asignando una grafía por palabra.

En este nivel a diferencia del anterior el niño comienza a desprenderse de la lectura global y a intentar una correspondencia entre las partes entre sí. Pero una limitante inseparable de este nivel es que la búsqueda de correspondencia es que se buscará entre partes completas del propio nombre y no entre las partes que lo constituyen (sílabas).

Nivel Tres

Se caracteriza por la utilización sistemática de la hipótesis silábica del nombre propio, con respecto a la lectura, esta se limita a la del nombre propio, pero no se excluye la lectura del nombre completo, el cual se puede presentar en dos casos; el primero cuando el nombre es bisilábico ya que dos letras no cumplen la hipótesis de cantidad, y la segunda cuando el niño ya es capaz de escribir su nombre, ya que al momento de leer y querer encontrar correspondencia cada sílaba con una letra les queda un sobrante. Los límites de este nivel son alcanzados cuando la hipótesis silábica aplicada a una forma fija desde afuera, entra continuamente en conflicto.

Nivel Cuatro

En este nivel, al igual que en el caso de la escritura de otras palabras, el niño comienza a abandonar la hipótesis silábica y se da cuenta de la necesidad de ir más allá de la sílaba para que la correspondencia a la que llegue sea satisfactoria. En este nivel es común que se realiza la mezcla de la lectura derivada de la hipótesis silábica y este nivel y de un comienzo alfabético. Un ejemplo de este nivel es un niño de seis años que se sabe escribir su nombre en letras de imprenta, y lee su nombre de la siguiente manera:

(GE/////) Ge- (GERAR//) Gera (/////DO) –deo (//RARDO) –ra-deo (//RAR//) -rra

Nivel Cinco

En este último nivel tanto la escritura como la lectura se dan sobre los principios alfabéticos y las dificultades a las que ahora se enfrentan los niños es con respecto a la ortografía. La lectura de su nombre o al presentar solo una parte de este ya no presenta ninguna dificultad.

1.11 CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS NIÑOS SOBRE LA ESCRITURA

Un niño puede tener conocimiento del nombre o el valor sonoro de las letras y no comprender demasiado acerca del sistema de escritura; y por el contrario hay niños que hacen avances considerables en el sistema de escritura, sin haber recibido información de las letras particulares.

Desde la perspectiva constructivista, la escritura infantil sigue una línea de evaluación a través de distintos medios culturales, situaciones educativas y las distintas lenguas. Se distingue así entre tres grandes periodos en los cuales se encuentran múltiples subdivisiones:

- Diferenciación entre los medios de representación icónico y el no-icónico

En este periodo se logró dos distinciones básicas que serán el sustento de las construcciones subsiguientes: diferenciación entre las marcas graficas figurativas y las no figurativas, y por otra parte la construcción de la escritura en calidad de sustitución de objeto.

- Construcción de las formas de diferenciación

Los criterios de diferenciación primero intra-relacionales y consta del establecimiento de las propiedades que un texto debe de contener para que se pueda realizar su interpretación. Los criterios intra-relacionales son expresados cuantitativamente con la cantidad mínima de letras que una escritura debe de tener para que diga algo: mientras lo cualitativo son las variaciones internas necesarias de las grafías se puedan interpretar. El siguiente paso es la búsqueda de diferenciaciones objetivas entre las escrituras.

Comienza la búsqueda de modos de diferenciación que resultan ser inter-relacionales; aunque se mantienen las condiciones intra-relacionales, pero ahora tratando de que se creen modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente. Entonces los niños exploran criterios que les permiten en ocasiones realizar variaciones sobre el eje cuantitativo y en otras ocasiones en el eje cualitativo.

- La fonetización de la escritura

En este periodo el niño comienza a descubrir que las partes de la escritura las letras pueden pertenecer a cualquier parte de la palabra que se escribe en la sílaba. Descubriendo que las letras que va escribiendo puede tener correspondencia con las partes de una palabra. Al hablar de las partes de una palabra se hace referencia a las sílabas de la palabra así es como se inicia el periodo silábico, esta hipótesis es de suma importancia por dos razones: ya que permite tener una idea general para que se regule la variación de la cantidad de letras que se tiene que escribir y hace que la atención del niño se centre en las variaciones sonoras de las palabras.

Pero esta hipótesis el niño crea sus propias creaciones de contradicción: la contradicción entre el control silábico y la cantidad mínima que una palabra debe tener para que se pueda leer (por ejemplo en el caso de los monos sílabos). En este periodo las letras pueden comenzar a tener valor sonoro relativamente estable, por lo que las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por letras similares.

Pero estos conflictos son los que hacen que la hipótesis silábica se desestabilice progresivamente, hasta que el niño se compromete en un nuevo proceso de construcción. El periodo silábico-alfabético delimita la transición entre los esquemas previos los cuales están en proceso de abandono y los esquemas futuros los cuales están a punto de ser construidos. Cuando el niño descubre que la sílaba puede ser reanalizable en elementos más pequeños, ha ingresado al último nivel. Y a partir de ese momento se enfrentará a nuevos problemas: del lado cuantitativo que no puede establecer ninguna regularidad duplicando la cantidad por sílaba; mientras que por cualitativo se enfrentarán con los problemas de ortografía (Ferreiro, 1997).

Conceptualización De La Lengua Escrita

Es importante preguntar a través de qué tipo de practica el niño es introducido a la lengua escrita ya que ninguna práctica es neutra, ya que existen diferentes tipos de prácticas, hay prácticas que llevan al niño a la idea de que el conocimiento es algo que otros poseen y que la única manera de obtenerlos es a través de esos otros. Hay prácticas que los lleva a pensar que lo que hay que conocer se da solo una vez, siendo algo cerrado el cual no puede ser modificable. Otras prácticas son las que dejan fuera al niño del conocimiento como un simple espectador o receptor mecánico del conocimiento, sin encontrar respuesta al por qué o al para qué. Todas las practicas están apoyadas de cierto modo en cómo se adquiere y el

objeto del aprendizaje, siendo las practicas más que los efectos más perdurables a largo plazo en el dominio de la lengua escrita.

De acuerdo con las distintas experiencias que plantea Ferreiro (1997) que ha tenido con profesionales de la enseñanza, se ha encontrado con tres principales dificultades: la visión del sistema de escritura que tienen el adulto ya alfabetizado; la confusión entre escribir y dibujar letras; y la reducción del conocimiento del lector al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional.

Un adulto convencional tiende a reducir el conocimiento del escritor al conocimiento de letras y de su valor sonoro convencional. A partir de los análisis de la práctica docente diferentes a los metodológicos, Ferreiro (1997) realizó análisis de la conceptualización que subyace de esas prácticas sobre la lengua escrita.

Existe una polémica acerca de cómo debe ser el orden de la introducción de los niños a la lectura y la escritura. En América Latina la tradición está inclinada a la introducción conjunta de la lectura y la escritura, por lo que conjugo la experiencia lecto-escritura. Cuando se piensa que la enseñanza de la lengua escrita tiene por objetivo el aprendizaje de un código de transcripción, entonces es posible separar la enseñanza de la lectura y de la escritura como dos técnicas diferentes pero complementarias. Pero esta distinción carecería de sentido ya que para el niño de lo que se trata es de comprender la escritura del sistema de escritura, y para tratar de comprender este sistema realiza actividades de interpretación como de producción.

1.12 EVALUACIÓN

Se realizó un estudio que consistía en el análisis de las evaluaciones que 247 profesores de educación primaria hicieron utilizando una escala decimal de 0 a 10 puntos, a escrituras reales de niños de cinco años que asistían a escuelas públicas de Barcelona. La asignación de puntaje se hizo en doce producciones de acuerdo con la propuesta de Ferreiro y Teberosky (1997) de la evolución de la escritura de los niños, que ha sido mencionada anteriormente. Las producciones fueron de cuatro palabras y una oración (Teberosky, 2001).

En esta investigación se obtuvo como resultado que la mayoría de los evaluadores (profesores) no toman en cuenta los niveles evolutivos de los niños, ya que los niveles no son, en modo alguno, transparentes para los evaluadores. Al parecer el aprendizaje de la escritura es comprendido por algunos maestros como un aprendizaje en el que los alumnos

no utilizan el repertorio de conocimientos con los que cuenta. Por lo que se considera que la escritura no se sustenta en la construcción del alumno, sino que es un aprendizaje exclusivo de la enseñanza.

Aunque muchos maestros evaluadores llegaron a reconocer las características de uno u otro nivel de construcción de la escritura, este saber se ignoró en el momento que otorgaban una evaluación, es decir no se daban cuenta con el proceso de construcción de los niños que eran evaluados.

Uno de los datos más interesantes de dicho estudio fue que los evaluadores con frecuencia tienen discrepancia entre lo que dicen y lo que hacen; ya que los profesores se mostraban incrédulos y sorprendidos cuando se les mostraba las escrituras de un niño de cinco años, pero cuando tenían que evaluar con un número se contradecían con lo que habían mencionado al principio. Decían que los niños que cursan el último grado de preescolar no tienen por qué escribir pero si lo hacen se espera que sus escrituras sean correctas. Lo anterior los llevó a preguntarse en qué medida la escritura es concebida como un conocimiento que va evolucionando o qué tanto es concebido aún como un conocimiento que se le transmite al niño. Por tal motivo considera necesario adoptar otra perspectiva sobre el aprendizaje para que se pueda cambiar los criterios de evaluación (Teberosky, 2001).

En relación con lo dicho arriba, la Secretaría de Educación Pública (1989) brinda a los profesores una guía para realizar la evaluación del aprendizaje de la lengua escrita; en esa guía se propone que la evaluación de la escritura consista en el dictado de siete palabras y una oración. Las palabras que propone esta guía son diferentes en las cuatro evaluaciones que propone a lo largo del ciclo escolar. Con la cual se pretende que el profesor evalúe a los alumnos su aprendizaje en la escritura como un proceso de adquisición y que se identifique en qué nivel de evolución de la escritura se encuentra cada alumno. Finalmente, se persigue también que la evaluación no consista en solo otorgar un número a la escritura del alumno.

La SEP (1989) propone para la realización de esta evaluación cuatro niveles de escritura:

- Presilábicos (PS): Cuando él niño no relacionan los textos con los aspectos sonoros del habla (conceptualización presilábica).
- Silábica (SIL): Cuando el niño relaciona a cada grafía de su escritura con cada sílaba de una palabra (conceptualización silábica).

- Silábico-Alfabético (S/A): Cuando el niño relaciona unas veces una grafía con una sílaba y otras una grafía con un fonema dentro de la misma palabra, es decir coexisten la hipótesis silábica y la alfabética (conceptualización silábica-alfabética).
- Alfabética (A): Cuando el niño relaciona a cada grafía de su escritura con un fonema de la palabra que está escribiendo (conceptualización alfabética).

Capítulo II

PROCEDIMIENTO

La intervención fue parte de las actividades que la autora del presente informe realizaba como practicante de la USAER; todo lo que se informa fue hecho en acuerdo con la profesora de apoyo de USAER a quien se denominará tutora y con la profesora del grupo de primer grado. Aunque se realizaba acompañamiento en ocho grupos de primero a sexto grado, se determinó que era importante la intervención en el grupo de primer grado de manera colegiada a partir de la necesidad detectada en el segundo bimestre. La elaboración e implantación de dicho taller estuvo a cargo de la practicante con asesoría permanente de la tutora y el conocimiento de la profesora de grupo y autoridades tanto de la escuela primaria como de la dirección de zona de la USAER.

Por todo lo antes mencionado el presente informe tiene como objetivo: Informar acerca del diseño, aplicación y evaluación de un programa de la lengua escrita dirigido a seis niños que enfrentan BAP de primer grado que asisten a una escuela pública ubicada al sur de la ciudad.

2.1 PARTICIPANTES

Dicha intervención se llevó a cabo con seis alumnos de primer grado, de los cuales cinco eran niños y una niña, todos de seis años de edad; el grupo que al pertenecían estos alumnos constaba de un total de veintitrés estudiantes. Fueron seleccionados para la implementación de un taller de escritura ya que presentaban dificultades para la adquisición de la lengua escrita, ninguno de ellos era repetidor de este grado, todos habían cursado preescolar esto era dicho por sus padres, dos alumnos presentaban dificultades de lenguaje.

2.2 ESCENARIO

La intervención se realizó en una escuela primaria pública ubicada al sur del Distrito Federal, la cual contaba con USAER y se conformaba por tres grupos de cada grado excepto en el segundo grado en el cual solo había dos grupos debido a que la demanda no eran tan grande como en los otros grados, dando un total de diecisiete grupos.

El personal de la escuela se conformaba de un director, diecisiete maestros frente a grupo y tres profesoras que se encontraban en la dirección en las funciones de ATP (apoyo técnico pedagógico), un conserje y dos personas de intendencia.

2.3 EVALUACIÓN INICIAL

Se llevó a cabo la primera evaluación (diagnóstico inicial) en los meses de septiembre y octubre como parte de las actividades regulares de la USAER, con la finalidad de conocer el nivel académico en que se encontraban los alumnos al incorporarse a la educación primaria e identificar a los alumnos que mostraban alguna BAP. Lo anterior con el fin de brindar un programa de acción (PAT) que enfatizara el seguimiento y apoyo a lo largo del año lectivo. Dicha evaluación se realizó de manera grupal, la misma constaba en la escritura de diez palabras, algunas de ellas fueron *pez, rana, conejo, almendra*. Esta evaluación se registra y califica como procedimiento regular, en lo que USAER denomina *el semáforo*. Dicho instrumento permite identificar el nivel en que se encuentran los alumnos; en este caso en qué nivel de adquisición del proceso de adquisición de la lengua escrita se ubican, de acuerdo con los niveles de escritura, que se han mencionado anteriormente -presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético (Ferreiro, 1979). En el cual se utilizan los colores del semáforo para identificar el nivel de respuesta del alumnado, así, el color rojo para indicar los aprendizajes de los niños que se inician en la adquisición o se considera que están detenidos; el amarillo es para los alumnos con aprendizajes que se encuentran en proceso de adquisición y el verde es para los alumnos cuyos aprendizajes ya se han adquirido o bien, están en proceso de consolidación.

Con los hallazgos de esta evaluación, se pudo detectar que siete de los alumnos se encontraban dentro del nivel de alfabetización aunque uno de ellos aún presentaba algunas dificultades ya que confundía algunas letras o bien no acertaba a escribir adecuadamente cual iba primero y cual después en una sílaba; tres alumnos estaban dentro del nivel de silábico-alfabético; seis, dentro del nivel silábico con valor sonoro, de los cuales uno presentaba dificultades ya que algunas de sus producciones escrituras correspondían al nivel anterior y uno más se encontraba iniciando este nivel; los restantes siete, se encontraban en el nivel presilábico.

Con respecto a la escritura de su nombre, quince alumnos ya podían escribirlo correctamente, dos se encontraban en proceso ya que aún tenían dificultades al omitir alguna(s) letra(s) o bien requerían de apoyo para poder escribirlo, el apoyo consistía en hacer énfasis en la entonación de la letra que seguía para que la pudiera identificar; un alumno aún no podía escribirlo. Cinco alumnos ya escribían correctamente su nombre completo esto quiere decir que su nombre o nombres con apellidos. Cuatro alumnos no

fueron evaluados ya que cuando se estuvo en el grupo para realizar la evaluación, ellos no asistieron a la escuela, lo cual impidió que se les evaluara.

A partir de estos resultados se consideró pertinente, que al entrar una vez a la semana al grupo, se realizara acompañamiento. Este permitía apoyar a los alumnos que presentaban dificultades con las actividades que debían realizar, al igual que a los alumnos que se les identificó con necesidades educativas especiales con respecto del resto del grupo. Lo anterior permitió identificar el avance que habían tenido los alumnos y, al mismo tiempo, conocer cómo trabajaba la maestra de grupo, la distribución que realizaba de los niños, para así determinar cuáles eran los aspectos que se debía de fortalecer y favorecer la adquisición de la lengua escrita de los niños.

Estas acciones se llevaron a cabo ya que, como se mencionó arriba, de los veintitrés niños que fueron evaluados, más de la mitad de ellos se encontraban en los dos primeros niveles de la adquisición de la lengua escrita, es decir en el silábico o el presilábico. Se consideró pertinente darles tiempo para integrarse a las actividades regulares correspondientes al primer grado para ver si después de algunas semanas, los alumnos seguían presentando dificultades en su adquisición, ya que una posible explicación era que la dificultad se podía deber al tipo de enseñanza que los alumnos tuvieron en preescolar.

Es importante mencionar que hasta ese momento el grupo estaba conformado por veintisiete alumnos, y que para la siguiente evaluación disminuiría a veintitrés alumnos; esto se debió a que la escuela tuvo mayor demanda para este grado; en consecuencia, las autoridades del centro decidieron formar tres grupos de primer grado en lugar de dos, lo cual redujo el número de integrantes en los dos grupos ya existentes.

Se realizó una evaluación en el mes de enero para conocer cuáles eran los alumnos que seguían presentando BAP para la adquisición de la lengua escrita. En primera instancia se llevó a cabo de forma grupal; esta evaluación consistió en el dictado de diez palabras: *rana, pelota, ganso, papalote, montaña, chile, naranja, arete, barco, almendra*. Después de revisar dichas evaluaciones, a los alumnos que tuvieron menor desempeño con respecto al grupo o no lograron concluir la evaluación, se les realizó una evaluación de forma individual para así determinar quiénes estaban presentando BAP en la adquisición de la lengua escrita. Como estas evaluaciones se realizaron en distintos momentos, a la mitad de los alumnos se les evaluó con un dictado de siete palabras y una oración: *pez, rana, conejo, ganso, almeja,*

gaviota, cocodrilo, la rana brinca mucho; a los demás se les realizó el dictado de diez palabras: *mole, sopa, mete, tela, salsa, rosa, pato, nena, casa, vaca*.

Al concluir dichas evaluaciones se realizó nuevamente el semáforo del grupo (en cada evaluación se realizó un semáforo), con el cual se pudo observar que diecisiete alumnos ya estaban dentro del nivel alfabético aunque seis de ellos presentaban dificultades en su escritura tales como la omisión de letras, confusión de letras (ejemplo q por p), cuatro se encontraban en silábico, y dos en presilábico, ya iniciaban correspondencia al poner la vocal o la consonante de la sílaba que iniciaba la palabra, por ejemplo *aoise=rana*.

Con respecto al nivel en que se encontraban en la escritura de su nombre, quince alumnos ya podían escribirlo; uno de estos alumnos requería que se le apoyara para la realización de la escritura, lo cual consistía en repetir su nombre para que pudiera identificar la letra que seguía; los ocho alumnos restantes ya podían escribir sus nombres con apellidos, dos de estos alumnos tenían fallas en la escritura ya que omitían alguna letra o invertían el orden de las letras.

Después del análisis de las evaluaciones que se realizaron tanto de forma grupal como individual se llevó a cabo el intercambio de información con la profesora de grupo para conocer su opinión y si ella había identificado a los mismos niños que presentan BAP o tenía una idea distinta a la que la USAER obtuvo. Se coincidió con que eran los mismos niños los que se habían identificado con algún desfase en el proceso de adquisición de la lengua escrita. Ya que solo seis alumnos no se encontraban dentro del nivel de conceptualización de alfabetizados, siendo la minoría del grupo los que aún no estaban dentro de este nivel; estos alumnos se encontrarán en los primeros niveles de adquisición de la escritura.

2.4 DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Después de los resultados obtenidos en la evaluación y el intercambio de información con la profesora y, a través del trabajo colaborativo entre la profesora de grupo y USAER, se determinó qué acciones llevar a cabo para apoyar a los alumnos y disminuir las BAP que estaban presentando los alumnos. Como el número de niños que estaban presentando necesidades educativas especiales para adquirir la escritura era considerable seis alumnos de un total de veintitrés una cuarta parte del grupo, una de las acciones que se llevó a cabo fue la realización de un taller de escritura dentro del salón de clases. Este se organizó en

doce sesiones una vez a la semana durante cincuenta minutos, ya que era el tiempo que USAER disponía para cada uno de los grupos.

Dicho taller fue realizado con base en la propuesta de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes plantean que para la enseñanza de la lecto-escritura es necesario tomar en cuenta que los alumnos tienen conocimientos previos, los cuales permiten que los alumnos tengan una idea de lo que implica este proceso y lo puedan realizar aunque no utilicen ni escriban las grafías correctamente, no obstante ellos les otorgan significado a su producción. Las autoras también proponen que se debe de trabajar de una manera atractiva para los alumnos para que ellos puedan avanzar en dicho proceso.

Debido a las distintas actividades que se llevaban a cabo dentro del salón de clase, y a las diferentes actividades que se realizaban en la escuela, lo cual en ocasiones no permitía que las actividades planeadas se llevaran de manera más continua y, también por el breve tiempo que como integrante de USAER se disponía para trabajar con el grupo, es verdad que no se llevó a cabo tal como se plantea la propuesta de Ferreiro. No obstante, de manera general sirvió como referente para la elaboración de la intervención psicopedagógica que se informa en el presente. Los ajustes realizados a la propuesta se debieron principalmente a las necesidades que se debían cubrir como una meta escolar, era de suma importancia para los integrantes de USAER y la profesora del grupo que los alumnos alcanzaran el último nivel de adquisición de la lengua escrita (alfabético) antes de que se concluyeran el ciclo escolar.

Dicho taller tenía como objetivo: proporcionar una serie de experiencias de aprendizaje para que los seis alumnos participantes reconocieran tanto en su sonido como en su grafía las consonantes del abecedario, así como accedieran al conocimiento para la formación de sílabas y palabras, con el fin de minimizar las BAP en su proceso de adquisición de la lengua escrita, lo cual les permitiera avanzar hacia los niveles superiores en la adquisición de la escritura.

Se sugirió a la profesora que los alumnos estuvieran sentados cerca de ella para que pudiera brindarles el apoyo que necesitaran, así como monitorear los avances que tuvieran o sus principales dificultades. Asimismo se propuso que en ocasiones los sentara juntos para que se le facilitara el apoyo, y otras veces junto a los alumnos que concluyen primero el trabajo para que estos los apoyaran; además, que se repasaran algunas letras que ella considera que eran las que más se le dificultaba al grupo y que se siguiera el tablero como lo venía

haciendo. Dicho tablero había sido proporcionado al principio del ciclo escolar a la profesora de grupo por la maestra de apoyo de la USAER (este material es el utilizado en esta unidad de USAER).

Con respecto a la familia, se citó a los padres de los seis alumnos, primero de manera individual. En esa sesión se les informó que su hijo estaba teniendo dificultades para la adquisición de la lengua escrita, por lo cual se requería de su apoyo para que su hijo accediera a la escritura antes de concluir el primer grado y fuera posible que en el segundo grado consolidaran este aprendizaje. Se aclaró que de no ser así se complicaría su adquisición de conocimientos en los grados siguientes, lo cual les podría ocasionar rezago educativo y frustración al no poder realizar las mismas actividades que sus demás compañeros. También se les informó que con el apoyo de USAER se llevaría a cabo un taller de escritura, con sesión una vez a la semana y que la profesora los apoyaría de manera constante, se les pidió su apoyo en casa y, de ese modo, se realizara un trabajo colaborativo.

Posteriormente se convocó a todos los padres el mismo día para darles algunas sugerencias de cómo debían trabajar con sus hijos por las tardes. Se les entregó un tablero (ver anexo 2) en donde se encuentran todas las consonantes y las sílabas que se forman con las vocales y tienen un dibujo de referencia por ejemplo “*P p de pato*” y que es el orden que debían de seguir para estudiar en las tardes con sus hijos y que no pasaran a la siguiente letra si su hijo no dominaba la letra que se estaba trabajando. Se indicó asimismo que podían realizar dictados, recortar palabras, pegar imágenes que sus nombres iniciaran con esa letra, que colocaran las letras en un lugar donde fuera visibles o que les preguntaran su nombre con que letra empieza o alguna imagen que vieran. Dicho tablero fue proporcionado a los padres ya que era el orden que la profesora de grupo llevaba y ese fue el mismo orden de las sesiones del taller, por lo que era importante que todos manejáramos ese orden y las mismas imágenes de referencia para que no se causara una confusión en los alumnos.

El taller constó de doce sesiones (ver anexo 1); en las tres primeras se vio solo una letra (*P, M, S*), en las siguientes se vieron dos letras por sesión, esto debido al tiempo con el que se contaba para que se desarrollara el taller y fuera posible trabajar con todas las letras del tablero. Se decidió que el taller se iniciara con el repaso de las vocales, fue primordial que fuera la primera sesión ya que son las vocales con las que se forman las sílabas, y así poder conocer si los alumnos ya las dominaban.

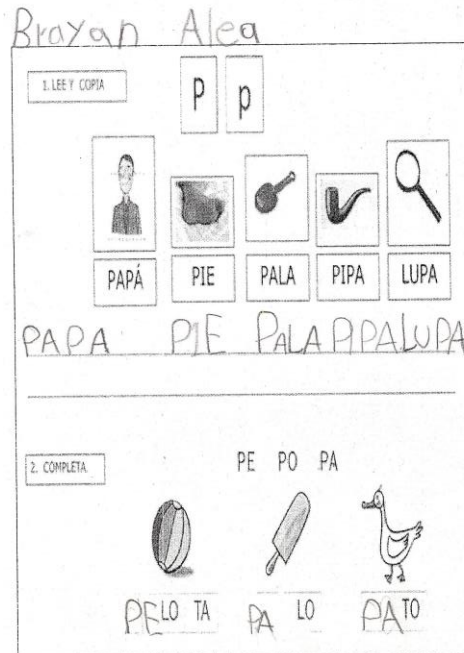
A partir de la segunda sesión se inició a trabajar con las consonantes, las tres primeras letras *P, M, S* se trabajaron una letra por sesión como ya se ha mencionado anteriormente, con tres distintas actividades. Todas las sesiones se iniciaban con la tarjeta de la letra que se trabajaría la cual tiene una imagen de referencia que es la misma del tablero y se preguntó a los alumnos qué letra es y se les pidió mencionar alguna palabra que empezara con la letra que se estaba trabajando.

Posteriormente se trabajaron dos letras por cada sesión, se realizaron los mismos tres ejercicios, un ejercicio por cada letra y uno en donde se trabajan las dos consonantes, para que los alumnos pudieran diferenciar una letra de otra.

Las fichas de escritura con las que se trabajó fueron recopiladas o diseñadas con imágenes de cosas, animales que los alumnos conocen o les son familiares y que son utilizados en el lenguaje común para que no fueran causa de confusiones en los alumnos. A partir de la implementación de las primeras actividades que se realizaron, se observó cuáles eran las que mejor funcionaban para que se volvieran a implementar, pero sin que fueran repetitivas, para no volverlo algo aburrido y tedioso para los niños y quisieran seguir participando en el taller.

A la sesión de la letra *P p* solo asistieron cinco de los seis alumnos que participaban en el taller, Rodrigo, César y Christian no tuvieron problema para identificar la letra y hacer mención de una palabra que comenzara con dicha letra como *papá, pato, pelota, pepe*. Mientras que a Brayan y Danna tuvieron mayor dificultad para hacer mención de una palabra que empezara con esta letra, Brayan mencionó que era la de *papá* y de *pato*, Danna sólo mencionó que era la de *pato* (imagen de referencia).

Los cinco niños pudieron realizar la unión de la consonante con la vocal aunque al inicio Brayan y Christian presentaban algunas dificultades en la asociación de qué decía la sílaba que se formaba al unir la vocal con la consonante; al final la pudieron realizar, y todos pronunciaron la sílaba. Danna realizó la actividad de escribir la sílaba pero tuvo dificultades a la hora de leer cada una de ellas, a pesar que sus compañeros ya las habían leído aunque al final logró realizar la actividad.



En la siguiente actividad cada uno de los alumnos leyó una palabra de las que estaban escritas, todos la pudieron hacer bien; les facilitó que hubiera una imagen de referencia; posteriormente copiaron las palabras. En esta primera parte Danna no presentó ninguna dificultad en copiar las palabras, pero en donde tenía que completar la palabra eligiendo la sílaba que le faltaba ya requirió apoyo para poder realizarlo, Brayan también tuvo un poco de dificultad para completar la palabra, pero al pronunciar la palabra le fue más fácil identificar la sílaba que le faltaba.

En la última actividad la cual consistía en poner la sílaba con la que comenzaba el nombre de la imagen que tenía; Rodrigo y César la realizaron ellos solos solo se apoyó en decirles qué dibujo era y ellos ponían la sílaba, Cristian realizó, él solo, la actividad aunque tuvo tres errores, uno de ellos fue en poner la sílaba con que iniciaba *panda* ya que la puso de manera inversa *apen* lugar de *pa*; sin embargo, tiene mayor seguridad en lo que realiza y menciona o escribe lo que considera que es la respuesta correcta.



Brayan requirió de apoyo para realizar esta actividad; se escribieron las sílabas en la parte inferior de la hoja, se le preguntaba qué imagen era, él la pronunciaba y después decía con qué sílaba iniciaba; si estaba mal yo pronunciaba la palabra haciendo énfasis en las sílabas y repetíamos la pronunciación de cada sílaba para que él pudiera identificar cuál era con la que comenzaba la palabra.

Lo mismo ocurrió con Danna solo que a ella le costaba mayor trabajo la pronunciación de las sílabas y, en ocasiones, confundió las vocales o no supo cuál era; en esta ocasión le costaba un poco de trabajo la sílaba *pe*, y por momentos no quería hacer la actividad porque decía que ella no sabía leer, se mostraba angustiada y constantemente se distraía. Danna y Brayan se copiaban la actividad hasta que se les apoyó de manera individual. Ellos eran quienes mayor apoyo requerían, mientras que Rodrigo realizó la actividad solo y por momentos preguntaba si algo no le quedaba claro o tenía dudas.

Danna Paola



pe pi pu pa po

Mm

Con respecto a la escritura de sus nombres a todos los alumnos se les apoyó para realizar esta actividad. A César aunque ya escribía correctamente su primer nombre, su segundo nombre *Rodrigo*, aun no lo podía escribir sin apoyo, por lo que se le apoyaba haciendo énfasis en la *sílaba trabada* de su nombre ya que constantemente la omitía; a Danna también se le apoyaba en la escritura de su segundo nombre ya que aun confundía el orden de la *a* y *o*, por eso se hizo énfasis en el orden en que se escriben; de igual manera se apoyaba a Brayan ya que él tampoco podía escribir su segundo nombre Alexander y a pesar del apoyo solo escribía *Ale*; en el caso de Rodrigo se le apoyó para que realizara la escritura de sus apellidos aunque el primero ya casi lo escribía, solo el segundo aun le causaba un poco de confusión la *rr*, preguntaba si se escribía con *//* o *y*; Christian aún confundía qué letra va primero si la *h* o la *r* pero preguntaba antes de escribirlo y se le brindaba apoyo para que escribiera su segundo nombre.

César Rodrigo

La tercera sesión en la cual se llevó a cabo el repaso de la letra *Mm*, la cual se realizó en dos sesiones ya que en la primera el tiempo no fue suficiente porque solo fueron 20 minutos, y la segunda alrededor de 40 minutos. Todos los alumnos identificaron la letra *M* e identificaron la imagen de referencia que se les presentó que era la mariposa y pudieron

mencionar una palabra que comenzara con esta letra como: *mamá, mono, masa, Manuel y repitieron mariposa*. Todos pudieron leer el tablero que se les presento con las sílabas que se forman con esta letra sin ningún problema.

A Ángel David lo apoyó la maestra tutora (integrante de USAER) en la realización de la actividad en la selección de las imágenes, su escritura, e identificar el nombre de la imagen pero él lograba identificar las sílabas con las que iniciaba y escribir el nombre si se le iba pronunciando la palabra. En la primera sesión pudo seleccionar las imágenes que correspondían a cada sílaba y escribir los nombres de las imágenes de las sílabas *Ma, Me, Mi*. En la segunda sesión concluyó esta actividad con un poco de apoyo para identificar algunas letras y las sílabas trabadas que le costaban mucha dificultad. Se realizó la sopa de letras sin dificultad pero al escribir los nombres debajo de la imagen ahí le costaba un poco más de trabajo o copiaba de la parte de arriba donde se encontraban los nombres.

Brayan en la primera sesión no quiso trabajar solo realizó la identificación de un dibujo de la sílaba *May* escribió *mar* de la palabra *maraca*, se encontraba en una actitud de desinterés y apatía, constantemente se recargaba en su brazo y solo veía trabajar a sus compañeros. En la segunda sesión lo apoyó la tutora ya que de nuevo se mostraba desinteresado y bostezaba constantemente; con el apoyo pudo concluir la actividad aunque las *sílabas trabadas* le cuestan un gran trabajo esto se puede deber al problema de lenguaje que tenía, pero ya identifica todas las vocales. La sopa de letras la pudo realizar también con apoyo.



Rodrigo recortó y pegó las palabras que iniciaban con cada sílaba correctamente y les escribió su nombre a las imágenes, en el único momento que solicitó ayuda fue cuando la imagen no le era clara o tenía alguna duda acerca de qué hacía referencia la imagen; por ejemplo, en metro no sabía si era *metro* o *cinta*; esto para que escribiera la palabra que correspondiera con la actividad, y cuando se trataba de escribir alguna sílaba trabada, ya que estas aun le costaban trabajo, ya que confundía el orden de las letras o omitía la *r*. En la primera sesión concluyó la selección de palabras de acuerdo a la sílaba con la que iniciaban y escribió los nombres de los dibujos de las sílabas *Ma*, *Mi*. En cuanto la actividad de la sopa de letras también la pudo realizar aunque le costó trabajo encontrar la palabra maleta porque tenía que tomar la sílaba *ma* de mamá para formar la palabra maleta.



Christian con un poco de apoyo pudo realizar la actividad; en la primera sesión seleccionó las imágenes que correspondían a la sílaba *Ma*, *Mi* y escribió los nombres; en ocasiones no reconoce las consonantes solo la vocal y se muestra un poco inseguro, otras veces pregunta antes de escribir la letra por ejemplo, “es la *i* de *iguana*” o “la *p* de *papá*”. En la segunda sesión se le apoyó con la pronunciación de las palabras para que las pudiera escribir y se le decían algunas consonantes que aún no identificaba como la *L* y se le ayudaba con las sílabas trabadas; finalmente, pudo realizar la sopa de letras aunque recibió apoyo para encontrar la palabra *maleta*, él pudo leer las palabras de la sopa de letras.

En la quinta sesión (para revisar las letras *L* y *T*), a la cual solo asistieron cuatro de los seis niños que participaban en el taller de escritura, los cuatro hicieron mención de una palabra que iniciara con cada una de estas letras, aunque a César y a Danna les costó un poco más de trabajo, pero lo pudieron hacer.

El primer ejercicio consistía en encerrar en un círculo los dibujos que llevaran la letra *L*, ya fuera que iniciaran con esta letra o estuviera en medio de la palabra; el mismo se realizó de manera conjunta, así, cada uno de los niños iban diciendo el nombre del dibujo y si se tenía que encerrar o no. Las palabras que mayor trabajo les costó a todos fueron aquellas en las que la letra se encontraba en medio de la palabra y no al inicio, pero todos mostraban interés por participar, cuando se equivocaban se les preguntaba “¿Están seguros que esa palabra

no lleva la letra L?”. Con lo que ellos la empezaban a repetir hasta que identificaban si la llevaba o no y se corregían.



El segundo ejercicio de la letra L de igual manera que el anterior se realizó entre todos los niños; consistía en acomodar las palabras según la posición que ocupaba la letra L si al inicio, en medio o al final. César casi no participaba, ya que mientras realizaba la transcripción de la palabra le ganaban la palabra que él quería decir lo cual le molestaba y, en algunas ocasiones, se confundía en el lugar donde debía de escribir la palabra. Mientras que Ángel, Danna y Christian sí mencionaban las palabras y el lugar donde correspondían, Danna decía las que estaban más cortas como *ola*, *sol*; marcaba algunas de las que iba escribiendo para que no se confundiera; Ángel en ocasiones leía las primeras sílabas y decía la palabra que creía o iba deletreando toda la palabra; Christian iba dividiendo con su lápiz la palabra por sílabas para que la pudiera leer, al verlo Ángel comenzó hacer lo mismo aunque él se equivocaba.

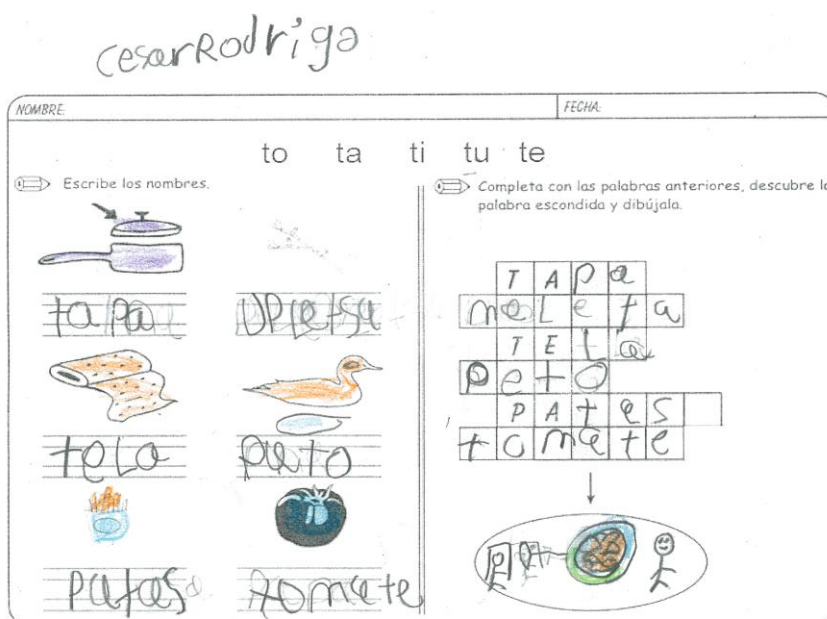
Angel Danna

Lata	Maleta	Sol
Ola	Luna	Pelota
Miel	Saúl	Loro

Inicial	Media	Final
Lima	Helado	Sal
1.- Lata	1.- Pelota	1.- Miel
2.- Loro	2.- ola	2.- Saúl
3.- Luna	3.- Maleta	3.- Sol

Inicial	Media	Final
Lima	Helado	Sal
1.- Lata	1.- Pelota	1.- Miel
2.- Luna	2.- ola	2.- Saúl
3.- Loro	3.- Maleta	3.- Sol

En la actividad de la letra T, a César le costó mucho trabajo realizar de esta ficha ya que confundía la letra *p* con la *m*, se mostraba desesperado y ya no quería realizar la actividad; escribió mal dos palabras, una de ellas fue la palabra *muletas* en la cual escribió *upletsa* invirtiendo el lugar de las consonantes del principio y el final, y confundiendo la letra *p* con la *m*. Ángel realizó la actividad pero cuando no estaba seguro no escribía hasta que se le confirmara que la sílaba que él decía era la adecuada, pero aunque ya podía identificar con qué letra iniciaba la palabra, le costaba un poco de trabajo y continuaba omitiendo algunas letras, se le apoyó para que realizara la escritura de su primer apellido ya que presentaba algunas dificultades. A Dana se le presentaron algunas dificultades al escribir el nombre de los dibujos ya que en ocasiones solo escribía las vocales y no las consonantes, pero con apoyo el cual consistía en repetirle las palabras haciendo énfasis en las sílabas que seguían pudo concluir la actividad. Christian pudo realizar la actividad aunque en tres de las palabras no escribía algunas las consonantes y solo escribía las vocales u omitía una sílaba y ponía la última letra.



Angel David Chahina

En la segunda parte de esta actividad los alumnos tenían que completar un crucigrama con las palabras de la primera parte y, encontrar qué palabra se formaba donde indicaba la flecha; ellos debían realizar el dibujo de dicha palabra. En esta actividad todos los alumnos

requirieron apoyo, ya que como ya se mencionó algunos de ellos tenían algunos errores y les costaba un poco de trabajo asignar una letra en cada uno de los espacios, no obstante la realización del dibujo los motivó a concluir.

En la octava sesión se llevó a cabo el repaso de las letras *CH* y *J* a la cual solo asistieron cinco de los seis alumnos que participaban en el taller de lectura y escritura, todos hicieron mención de una palabra que llevara *CH* o *J*; *chango*, incluso mencionaron el apellido de su compañero *Chapina*, *jirafa*, *Jorge*.

César y Christian solo realizaron los dos primeros ejercicios; Danna solo realizó el primero, mientras que Brayan y Rodrigo concluyeron los tres ejercicios que debían realizar. Esto debido a que el tiempo programado para la sesión en los tres primeros casos no les fue suficiente para concluir todas las actividades o se mostraban inseguros cuando los realizaban.

César fue apoyado en la realización de las dos actividades; en la primera actividad la cual consistía en la escritura de seis palabras con la letra *CH*, no le costó tanto trabajo para realizarla; algunas letras solo las reconocía en mayúsculas como la *L* y *F*, ya reconoce más letras aunque todavía algunas de ellas las asocia con una palabra por ejemplo pregunta si es la *p* de *papá*. Danna solo pudo realizar la primera actividad ya que ocupó todo el tiempo en hacerla, le costaba mucho trabajo identificar las letras que iban y por momentos dejaba de escribir sino se le apoyaba o se le confirmaba que la letra que ella decía era la que seguía, se mostró insegura en la realización del trabajo y constantemente se distraía.



Christian también requirió de apoyo para la realización de esta actividad ya que le costaba mucho trabajo esta letra; él omitía algunas consonantes. En especial el ejercicio de esta letra consistía en repetir las sílabas que se encontraban en la parte de arriba para que supiera cuál era la que tenía que escribir; para algunas letras hace referencia a una palabra para saber si es esa por ejemplo la *J* de *iguana*.


César en la realización de la segunda actividad que era la de la letra *J* la letra que más trabajo le costaba identificar era la letra *n* y en algunas ocasiones que confundía la letra *j* con la *g*, olvidó como se escribe *go* de su segundo nombre Rodrigo, pero su compañero con el mismo nombre lo trataba de ayudar diciéndole que era la *g* y la *o*, pero no la pudo recordar. Christian aunque le costó un poco de trabajo si él iba repitiendo la palabra para que pudiera identificar las letras que seguían aunque aún comete algunos errores ya que inicia con otra consonante u omite alguna sílaba, pero se le decía que estaba mal y lo borraba para repetir de nuevo la palabra y si no podía ya le repetía la palabra haciendo énfasis en la sílaba para que él la pudiera identificar.

Nombre: Christian Adair Vazquez


Escribe delante de cada dibujo su nombre, subraya la sílaba con que inicia y posteriormente enlistalas en orden.

Nombre: Cesar - Rodrigo


Escribe delante de cada dibujo su nombre, subraya la sílaba con que inicia y posteriormente enlistalas en orden.



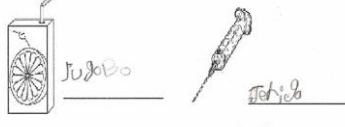
Jirafa Jovenes



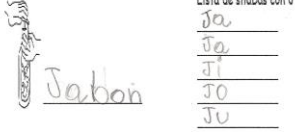
Jirafa Jovenes



Jugo Jeringa



Jugo Jeringa



Jabon

Lista de sílabas con J

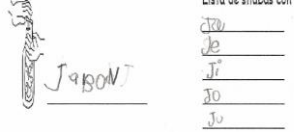
Ja

Jo

Ji

Jo

Ju



Jabon

Lista de sílabas con J

Ja

Jo

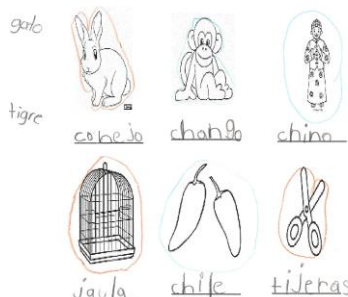
Ji

Jo

Ju

Nombre: Brayan Alexis

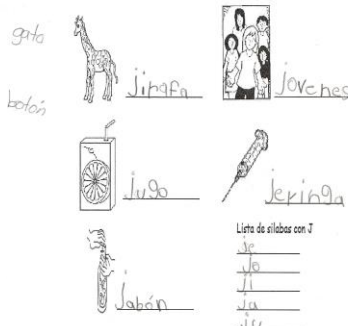
Encierra de color azul todos los dibujos que llevan "ca" y de anaranjado los dibujos que llevan "j". después escribe debajo de ellos su nombre.



je ji jo ju ja

Nombre: Brayan Alexis foca

Escribe delante de cada dibujo su nombre, subraya la sílaba con que inicia y posteriormente enlistas en orden.



Brayan pudo concluir las tres actividades, mí tutora lo estuvo apoyando aunque fue necesario escribirle palabras para que pudiera identificar letras como la L, F, G, B, y escribirle las sílabas que se forman con la letra J para que pudiera identificar las sílabas que iban en cada palabra, ya que tenía algunas dificultades para realizarlo.

Nombre: Rodrigo Muñoz Carrillo

Escribe delante de cada dibujo su nombre, subraya la sílaba con que inicia y posteriormente enlistas en orden.

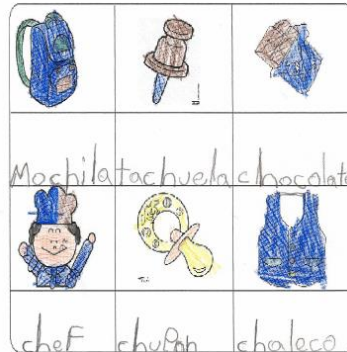


Rodrigo fue el primero en terminar las tres actividades, él no necesitó de apoyo, ya que solo realizó las actividades con la instrucción específica de qué hacer; aunque aún confunde algunas letras pero como la b y la v, estos son ya más bien errores de ortografía, le dio tiempo para iluminar los dibujos de la primera actividad, se mostraba seguro y contento por ser el primero en terminar las actividades, en ocasiones trata de ayudar a sus compañero pero no deja que le copien.

Nombre: Rodrigo MUÑOZ COVILLO

Lee cada una de las sílabas que se forman con la letra ch y posteriormente escribe debajo de cada imagen su nombre.

che chi cha chu cho



A la décima sesión se llevó a cabo el repaso de la letra *B* y *V* asistieron cinco de los seis alumnos que participaron en el taller de lectura y escritura, todos hicieron mención de una palabra que iniciara con esas letras; *burro*, *vaca*, *Víctor*, *barco*, *bicicleta*, pero algunas las mencionaron en la primera letra cuando se escribe con la segunda letra, pero se les hacía la aclaración de cuál era la letra con la que se tenía que escribir esa palabra.

César realizaba la actividad pero no dejaba de platicar mientras recortaba, en la actividad de la letra *B* le costó trabajo realizar la lectura de las palabras para saber debajo de qué dibujo iban en algunas palabras solo leía las primeras sílabas y decía donde creía que iban; un ejempló de esto es la palabra *bicicleta*. En la actividad de la letra *V* él iba repitiendo la palabra para que supiera cuál letra le faltaba, aunque aún confunde algunas letras o invierte el orden cuando se le dice que está mal trata de corregirla por sí solo y si no lo lograba pedía que se le apoyara. Este apoyo consistía en hacer mayor énfasis en las letras que tenía mal para que él la pueda identificar. La última actividad la pudo realizar él solo aunque confundía *la d con la b*, *v con la b*, y *la j con la g*, utilizaba la letra *B* solo en mayúscula para evitar confundirla con la *D*.

Ángel realizaba las actividades aunque en ocasiones copiaba a alguno de sus compañeros, trataba de copiarle a Rodrigo cuando no sabía o no estaba seguro de lo que seguía. Por momentos se mostró inseguro de lo que estaba realizando y quería alcanzar a quien iba más adelantado; repetía varias veces la palabra para identificar las sílabas o consonantes que seguían. En ocasiones estaba bien la letra que había puesto y la borraba por creer que estaba mal; en la última actividad contestó mal una palabra, ya que la dejó incompleta: antes

de escribir la *b* o la *v* preguntaba si la que iba era la *de barco* o la *de vaca*, para que no se equivocara.

Nombre: Cesar Rodríguez
 Escribe el nombre de cada dibujo todos comienzan con la letra V escribe una letra en cada rayita.

Nombre: Angel David Chapina
 A completa las siguientes palabras y después únelas con una línea al dibujo correcto.

Danna se mostró más segura y entusiasta en la realización de la actividad aunque todavía le costaba trabajo identificar algunas consonantes, vocales o las confundía. Se podía observar mayor interés por la realización de las actividades, trataba de realizarlas por sí misma, cuando no podía identificar una letra solicitaba ayuda, y cuando se le repetía la palabra haciendo énfasis en la letra que no podía identificar ya mencionaba la que ella consideraba que era. A partir de esta letra Danna comenzó a escribir su primer apellido, aunque requería que se le apoyara.

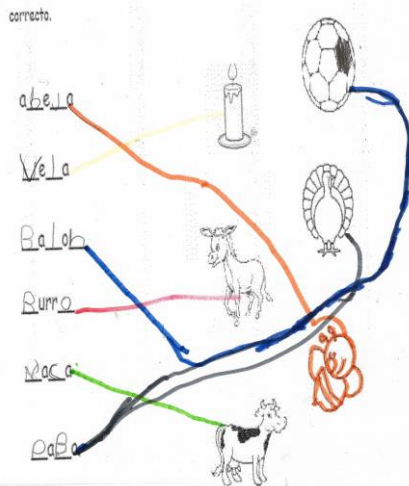
Nombre: Danna - Paola - Coria
 Escribe el nombre de cada dibujo todos comienzan con la letra V escribe una letra en cada rayita.

Rodrigo es el primero en concluir las actividades las cuales realiza por sí sólo, se le explicaba lo que tenía que hacer o bien él leía las instrucciones de las fichas; se mostraba seguro y contento porque era el primero en concluir las actividades. Cuando alguno de sus compañeros no sabían que letra seguía, él les decía, pero se molestaba mucho cuando le trataban de copiar y trataba de taparse con lo que pudiera; como le sobraba tiempo del asignado para la actividad, él iluminaba las fichas. En la tercera ficha tuvo algunas dificultades ya que ahora se enfrenta a las dificultades de ortografía, las cuales trataba de corregir por sí solo aunque preguntaba para estar seguro de si estaba bien o no.


Christian siguió mostrando cansancio, se le apoyó en la realización de las dos primeras actividades ya que por momentos confundía la o con la a, o se distraía por ver en qué actividad iban sus compañeros ya que no le gustaba ser el último. Después él solo se iba dictando y dividía las palabras por sílabas para saber cuáles eran las letras que seguían y no confundirse; la última actividad la realizó sólo y rápido, aunque tuvo dos errores los cuales se consideran dificultades ortográficas.


Nombre: Rodrigo Muñoz Carrillo
 A completa las siguientes palabras y después únelas con una línea al dibujo correcto.


abeja
 Vela
 Balón
 Burro
 Maca
 Caba





Nombre: Christian Adair Vazquez
 Escribe el nombre de cada dibujo todos comienzan con la letra V escribe una letra en cada rayita.

 Volcon

 Vasos

 Vaidulos

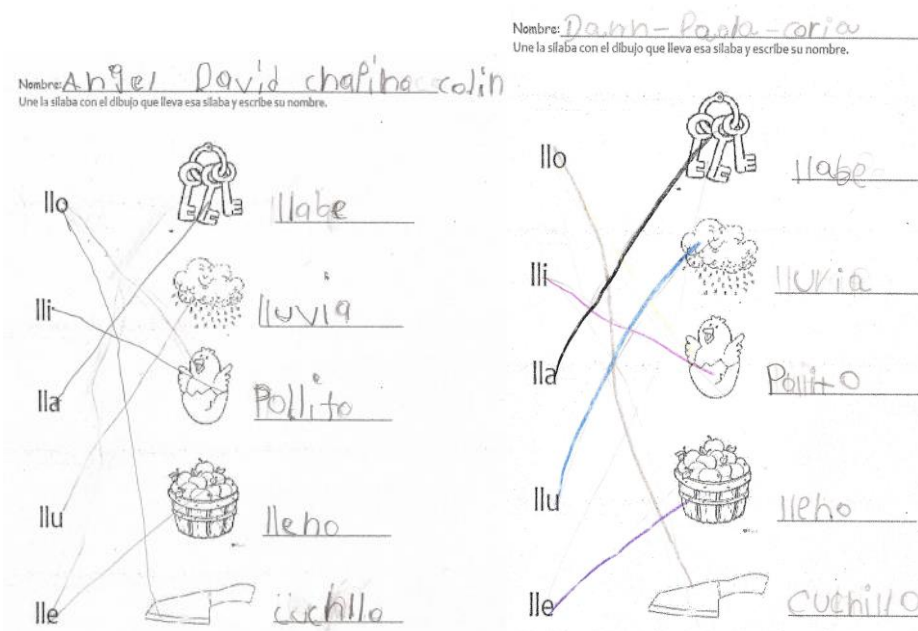
 Violin

 Vestido

En la décima primera sesión asistieron cinco alumnos, de los cuales solo cuatro hicieron mención de una palabra que iniciara con la letra LL e Y.

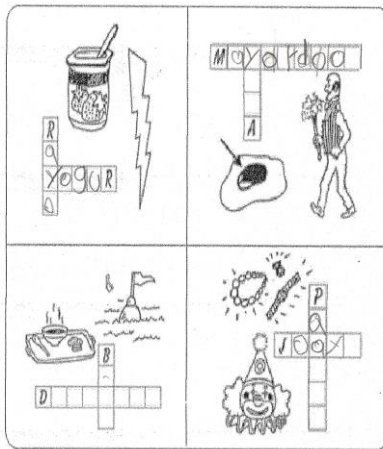
Ángel en la primera actividad tuvo algunas confusiones para que uniera la sílaba con la palabra; esto debido a que tres de las imágenes le causaba confusión, pero pudo realizarla

al aclararle cuáles eran los dibujos y al mencionársele varias veces la palabra. Se mostró interesado en la realización de las actividades, aun se confundía con el sonido de algunas letras u omitía las consonantes y solo escribía la vocal o la consonante. Con apoyo Ángel ya pudo escribir sus dos nombres con sus apellidos. Danna se mostró más interesada en la realización de las actividades; preguntó si estaba bien lo que había hecho o si era correcto la letra que creía que sigue, preguntaba cuando no sabía qué letra sigue o no se le era familiar el sonido de la letra que seguía, confundía la letra *b* con la *p* en algunas ocasiones, aunque aún confundía algunas vocales ya las reconocía todas, ya pudo escribir sus nombres con su primer apellido sin apoyo, en algunas ocasiones omitió alguna letra pero eso ya casi no ocurría.



Brayan se mostró desinteresado y bostezaba, concluyó solo la primera actividad, hizo las cosas de mala gana, no se esforzaba y en la segunda actividad que inició escribía cualquier cosa para que ya no se le pidiera que la realizara; constantemente decía que se quería integrar a la actividad del grupo, que él no quería realizar las actividades del taller y, cuando se le pidió que se integrara al grupo, tampoco realizó la actividad, mostrando poco interés por el trabajo que debía realizar.

Nombre: Brayan Alex
 Escribe los nombres de los dibujos en los espacios, recuerda que es una letra por cuadro
 ya ye yi yo yu d



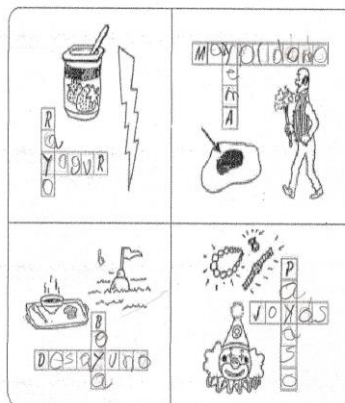
Rodrigo fue el primero en concluir la actividad, aunque tuvo un error en dos de las palabras que escribió en la última actividad, por ello se le tuvo que pedir que volviera escribirlas porque no se comprendía lo que decía, ya que se había equivocado y encimado las letras; las dificultades a las que se enfrentó son ortográficas, se siguió mostrando seguro trataba de terminar rápido las actividades para integrarse al grupo. Christian en la primera actividad tuvo algunas confusiones al unir la sílaba con el resto de la palabra, y al escribir los nombres de los dibujos; las otras dos actividades ya las realizó con mayor fluidez, pero en ocasiones confundió la letra *b* con la *d* o viceversa, u omitió la consonante y solo escribió la vocal; se esforzaba por la realización de la actividad, ya es mayor el número de letras que identificaba y confundía las sílabas cuando sonaban parecido como *do* y *moya* que ambas llevan la vocal *o*.

Nombre: Rodrigo Muñoz Carrillo
 Escribe debajo de cada dibujo su nombre, encierra de color morado todos los dibujos que lleven "ll" y de amarillo los que lleven "y".



Nombre: Christian Adail Vazquez
Escribe los nombres de los dibujos en los espacios, recuerda que es una letra por cuadro

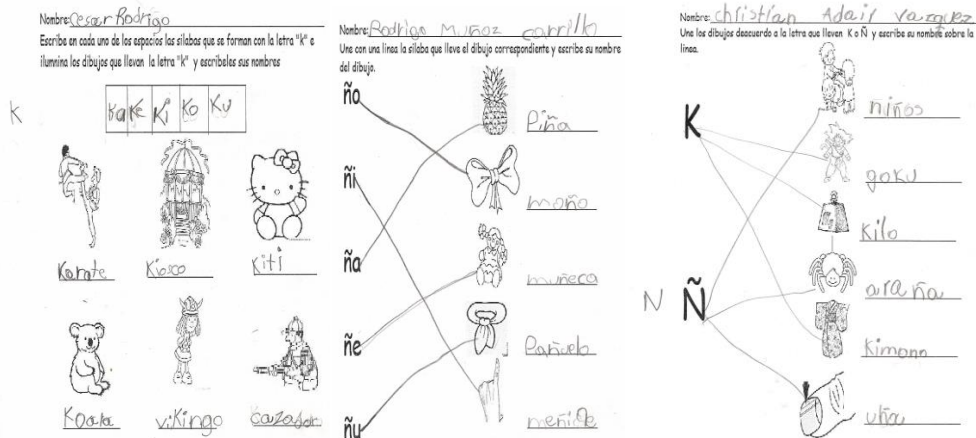
ya ye yi yo yu



A la última sesión del taller asistieron tres de los seis niños que se encontraban participando en el taller de escritura, quienes cuales hicieron mención de varias palabras que inician con estas letras, sobre todo con la letra ñ.

César fue apoyado por mi tutora en la realización de la actividad, se le notó con mayor interés en la actividad, y también que ha tenido grandes avances que ya identificaba más letras y en algunos casos hasta mencionaba algunas palabras de referencia, como ejemplo: *la p que es de papá, la m de mamá*; ya no se desesperaba tanto cuando no sabía que letra seguía, ahora preguntaba o decía que no se acordaba como se escribe, en la actividad de la letra *K la confundía con la letra C* por la similitud que tienen en el sonido. Rodrigo fue el primero en concluir las actividades aunque le costó un poco de trabajo escribir la palabra *meñique*; demostró mucha alegría por ser el primero en concluir las actividades; en esta sesión él contaba ya casi con el repertorio completo, aunque en ocasiones aún se confundió, las letras que más trabajo le costaban eran la que acaban de ver en clase como la *q* o *la x*.

Christian se encontraba con sueño lo cual lo hacía que se distrajera de la actividad, se le tenía que apoyar para que realizara la actividad, pero siempre presó atención a lo que se le dijo; algunas palabras se las debía repetir por sílabas para que él pudiera identificar las letras que siguen, en ocasiones no le costaba ningún trabajo; él también utilizaba algunas palabras de referencia para algunas letras, como por ejemplo; *la i de iguana, t de tito, la n de nube*. En la actividad de la letra *Ñ la confundía con la letra N* por lo que se le escribió la letra *n* junto a la *ñ* para que él pudiera ver la diferencia entre una y otra. También se puede observar que ha mejorado su letra y que el repertorio de letras que conoce e identifica es mayor lo cual hace que algunas palabras las pueda escribir por sí solo.



Es importante mencionar que a partir de la séptima sesión (R y F) todas las actividades que se realizaban tenían por escrito las instrucciones de lo que se debía de hacer. Las fichas anteriores solo uno de los ejercicios que se realizaban contaban con instrucciones. Me da cuenta que estas eran importantes ya que no todos los niños terminaban al mismo tiempo por lo que no se avanzaba igual; los niños intentaban leer las instrucciones y si no las comprendían preguntaba lo que debían hacer esta también era una forma de repaso.

2.5 Evaluación Final

Al término del taller de escritura se llevó a cabo la evaluación final. En primera instancia se realizó de forma grupal; esta evaluación consistió en el dictado de nueve palabras y dos oraciones las cuales propone la SEP en la guía de la evaluación (1989) como la tercera evaluación: *dulce, chile, pan, naranja, almendra, chilaquiles, barco, bicicleta, Lupe come pan, Miguel juega con su trompo*. En el grupo solo fue evaluado uno de los alumnos que participaban en el taller de escritura, a los demás alumnos se les evaluó posteriormente de manera individual, esto debido a que el día que se realizó la evaluación en grupo ellos no asistieron. Como estas evaluaciones se realizaron en distintos momentos, a dos de los alumnos (César y Rodrigo), se les realizó un dictado de ocho palabras y dos oraciones: *rana, conejo, trompo, barco, cocodrilo, papalote, pista, almendra, Lupe como pan, Miguel juega con su trompo*; a solo un alumno (Brayan) se le realizó un dictado de siete palabras: *barco, rana, pista, conejo, pelota, tren, cocodrilo*; a otros dos de los alumnos (Danna y Ángel) se les realizó un dictado de ocho palabras y dos oraciones: *dulce, chile, pan, naranja, almendra, chilaquiles, tamarindo, barco, bicicleta, Lupe come pan, Miguel juega con su trompo*.

Mi estancia como practicante de la USAER concluyó el dieciocho de junio del dos mil catorce, al concluir la realización de las evaluaciones, por este motivo ya no tuve acceso a

los resultados obtenidos en esta última evaluación de todo el grupo los cuales fueron plasmados en la realización del semáforo, solo tuve acceso a las evaluaciones finales de los seis alumnos que participaban en el taller de escritura. Estos serán explicados a continuación.

César fue evaluado de manera individual ya que el día que se hizo en grupo él no asistió a la escuela. La evaluación consistió en ocho palabras y dos oraciones, las cuales ya fueron mencionadas anteriormente. Después de revisar su producción se obtuvo como resultado que se encuentra en un nivel alfabético con algunas dificultades ya que aún omite algunas letras, y algunas otras las confunde como la *g* con la *c* o con la *j*, también tiene dificultades con las sílabas trabadas. Con respecto a la escritura de su nombre ya escribía correctamente sus dos nombres, pero sin apellidos.

En el contraste entre la evaluación realizada en el mes de enero (segunda evaluación) con la cual se determinó que se llevaría a cabo la realización del taller y la evaluación al concluirlo se observa que, en el caso de César, en la primera evaluación se encontraba en el nivel silábico y para cuando se concluyó el taller ya se encontraba en el nivel alfabético. En la segunda evaluación el repertorio que utilizaba para la realización de su escritura era muy limitado ya que solo usaba algunas consonantes la letra *r* y la *d* la cual siempre la utilizaba en mayúsculas; de las cinco vocales solo utilizaba tres: *a*, *o*, *i*. A lo largo de las sesiones empezó a utilizar una palabra de referencia para algunas letras que se le dificultaban como la *p* de *papá*, la *n* de *nube*, en ocasiones no recordaba cómo se escribía la letra aunque supiera identificar su sonido. Con respecto a las sílabas trabadas le costaban mucho trabajo ya que él la consideraba una letra y no una sílaba conformada por tres o más letras, alguna vez cuando Rodrigo le trataba de ayudar a escribir su segundo nombre que es el mismo de su compañero, César solo había escrito la silaba *Ro* y preguntó qué seguía, Rodrigo contestó que seguía *dri*, César contestó que él no sabía cuál era la letra *dri*; esto le causaba mucha desesperación. Su compañero le mencionó que era la letra *d*, *r*, *i* las cuales decían *dri*; aunque a lo largo del taller César presentaba algunas dificultades con esta sílaba trabada ya que cambiaba el orden de las letras *dir* u omitía la letra *r* o la *i*., En las últimas sesiones del taller, al igual que en la evaluación final, se pudo observar que en específico esta sílaba trabada ya la dominaba ya que era capaz de utilizarla en otras palabras como en la evaluación final en la palabra cocodrilo ya que se utiliza la sílaba *dri* mientras que en la palabra almendra no utilizó la sílaba trabada *dra*, pero sí utilizó la sílaba *ra*; esto indica que ya tiene conciencia de la necesidad de escribir la letra *r*. De igual manera se puede observar

en su evaluación final que su repertorio es más completo, ya utiliza todas las vocales y se encuentra en un nivel alfabético aunque aún presenta algunas dificultades tales como la omisión de algunas letras o la confusión entre letras como la *m* con la *p*, y las sílabas trabadas.

1) Rana	2. RA O
2) Conejo	2. O O O
3) Ganso	3. A O O
4) Cocodrilo	4. O O O
5) Gaviota	5. A O A
6) Pez	6. O O A
7) Almeja	7. A O A
8) La rana brinca mucho	8. A A A O O

Evaluación Inicial

Silábico
costricto

Cesar R. Rodríguez

haha
conejo
tromo
barco
cocodrilo
papalote
pista
almendra
lupe come pan
miguel juega con su trompo

Rana
Conejo
Trompo
Barco
Cocodrilo
Papalote
Pista
Almendra
Lupe come pan
Miguel juega con su trompo

Evaluación final realizada de manera individual

Angel fue evaluado de manera individual y fue uno de los últimos niños debido a que ya fueron varios días que no asistió a la escuela. Otro aspecto importante a mencionar es que el día que se le realizó la evaluación estaba molesto por que no quería asistir a la escuela; cuando se encontraba realizando la evaluación se negaba a escribir, constantemente se acostaba sobre la banca argumentaba que tenía sueño y que no quería realizar ninguna actividad, a pesar que se le decía que no se integraría a las actividades que realizaba el grupo hasta que terminara la evaluación. Esto no le importaba, empezó a realizar la evaluación hasta que mi tutora habló con él pero la hacía de mala gana.

Cuando se realizó la segunda evaluación él se encontraba en un nivel silábico y en la evaluación final se mantenía en este nivel; es importante señalar que a pesar que se mantuvo en el mismo nivel de adquisición de la escritura, tuvo avances considerables su repertorio de letras que manejaba ya era mayor utilizaba más consonantes en sus producciones ya que en la segunda evolución que se realizó él solo utilizaba algunas consonantes; *p, s, r, n, g, t, m*; en la evaluación final ya manejaba un repertorio un poco más amplio al utilizar además de las consonantes antes mencionadas, las letras *d, v, b*. Se podía observar que en la evaluación final ya no confundía la letra *b con la d*, también se puede observar que ya identifica más donde se escriben las consonantes, ya que aun cuando pertenece al mismo nivel en la segunda evaluación, en la mayoría de sus textos solo utilizaba vocales, mientras que en la evaluación final ya identificaba algunas consonantes

tanto al principio de la palabra como a la mitad de la misma, un ejemplo de esto es la palabra *tamarindo* la cual el la escribe *tama*.

A lo largo de las sesiones se observa un avance en su escritura ya que si él se iba dictando las palabras lograba realizar su producción aunque en ocasiones tenía dificultades como la omisión de letras, no lograba identificar con que letra terminaba la palabra, le costaba mucho trabajo identificar la sílabas trabadas en las cuales pedía ayuda, pero las escrituras que realizaban en un nivel silábico, por lo cual puedo considerar que su evaluación se encuentra en un proceso de retroceso que en ocasiones es muy común para que los alumnos avancen al nivel siguiente.

Con respecto al nivel en el que se encuentra en la escritura de su nombre es alfabético convencional, ya que escribe correctamente sus dos nombres y su primer apellido, en la segunda evaluación el escribía correctamente su primer nombre mientras que el segundo aún tenía algunas dificultades tales como la omisión de la letra *v* y la confusión de la letra *d* por la *b*, lo cual al finalizar ya no ocurre y no solo en la escritura de su nombre sino en la escritura de otras palabras.

<p><u>Angel Daib</u></p> <p>1- <u>PeS</u> Pez</p> <p>2- <u>raŋa</u> Rana</p> <p>3- <u>ohe</u> Conejo</p> <p>4- <u>AO</u> Ganso</p> <p>5- <u>goota</u> Almeja</p> <p>6- <u>Amā</u> Gaviota</p> <p>7- <u>oiO</u> Cocodrilo</p> <p>8- <u>Arācuo</u> La rana brinca mucho</p> <p>Evaluación Inicial</p>	<p>ngel David chqping</p> <p>Miércoles 18 de Junio de 2014</p> <p>1- dulce 1)Dulce</p> <p>2- Chile 2)Chile</p> <p>3- Pan 3)Pan</p> <p>4- Naranja 4)Naranja</p> <p>5- Almendra 5)Almendra</p> <p>6- Chilaquiles 6)Chilaquiles</p> <p>7- Tamarindo 7)Tamarindo</p> <p>8- Barco 8)Barco</p> <p>9- Bicicleta 9)Bicicleta</p> <p>10- Lupe come pan 10)Lupe come pan</p> <p>11- Miguel juega con su trompo 11)Miguel juega con su trompo</p> <p>Evaluación final realizada de manera individual</p>
--	--

Danna fue evaluada el mismo día que Ángel debido a que ella tampoco había asistido los días anteriores a la escuela la evaluación que se le realizó constaba de nueve palabras y dos oraciones cortas, esta evaluación mostró que Danna se encuentra en un nivel silábico el cual ya tiene correspondencia con el valor sonoro de las palabras, aunque no siempre identifica la consonante, identifica la vocal la cual tiene correspondencia sonora, un ejemplo de esto es la realización de la escritura de la palabra *dulce* la cual ella escribió *usce*.

En la segunda evaluación ella se encontraba en nivel presilábico, en la cual la mayoría de sus escrituras se conforman por seis o siete letras, utilizaba cinco consonantes *n, s, g, d, r*, pero la mayoría de las veces utilizaba la letra *n*. En la evaluación final ya se encontraba en un nivel silábico de la adquisición de la lengua escrita, ella asignaba una letra por sílaba o dos letras por sílaba por ejemplo en la realización de la escritura de la palabra *tamarindo* la cual escribió *tmio*; se puede observar que ya hay correspondencia entre la palabra y su escritura, al mismo tiempo que con la correspondencia sonora; también se puede observar que ya utiliza todas las vocales en correspondencia con lo que escribe, ya que a lo largo del taller me pude dar cuenta que la vocal *e* representaba una dificultad importante para ella, a pesar que podía escribir la grafía, no identificaba su sonido en las palabras aunque se realizara un mayor énfasis en esta vocal en específico.

También se puede observar que el repertorio de consonantes que utiliza es más amplio *-s, c,, d, p, n, h, g, m, r*, y que la mayoría de ocasiones tienen correspondencia con la escritura que quiere realizar, por ejemplo la palabra *chilaquiles* para la cual produjo *hlisds*, aunque no escribió la letra *c* ya tiene conciencia que la sílaba *chi* lleva una *h* en su escritura, por lo cual el uso de la letra *h* tiene correspondencia con lo que ella está escribiendo; aún se pueden observar algunas dificultades como el cambio en la posición de las letras lo cual se puede observar en la letra *l e i*, o la confusión entre las letras como la *g con la j*. Con respecto a la escritura de su nombre en la segunda evaluación ella escribía su primer nombre con apoyo ya que aún tenía algunas dificultades para su realización, al concluir el taller ella ya realizaba la escritura de sus dos nombres y su primer apellido, para lo cual ya no requería que se le apoyara. Aunque es importante mencionar que durante las sesiones del taller en ocasiones le costaba un poco de trabajo la escritura de su segundo nombre, esto debido a las dos vocales que van juntas las cuales invertía u omitía por lo regular la *o*, pero finalmente pudo consolidar la escritura de su segundo nombre.

<p>Datinnov</p> <p>1- Aonise</p> <p>2- DANISEI</p> <p>3- AOVgDIOE</p> <p>4- onishrni</p> <p>5- GAANI</p> <p>6- Aoa giesEuh</p> <p>7- Aenie</p> <p>8- Aohieie</p> <p>Evaluación Inicial</p>	<p>1)Rana</p> <p>2)Conejo</p> <p>3)Ganso</p> <p>4)Cocodrilo</p> <p>5)Gaviota</p> <p>6)Pez</p> <p>7)Almeja</p> <p>8)La rana brinca mucho</p> <p>Evaluación final realizada de manera individual</p>	<p>Datinnov Roca Corja</p> <p>Miércoles 18 de Junio de del 2014.</p> <p>1)Dulce</p> <p>2)Chile</p> <p>3)Pan</p> <p>4)Naranja</p> <p>5)Almendra</p> <p>6)Chilaquiles</p> <p>7)Tamerindo</p> <p>8)Barco</p> <p>9)Bicicleta</p> <p>10)Lupe come pan</p> <p>11)Miguel juega con su trompo</p> <p>Language ferro - pedo tren - ten epajo - epajo hospital - opital ontinar - ciudad.</p>
---	---	---

Brayan fue avaluado de manera individual ya que el día que se realizó la evaluación grupal él no había asistido a la escuela, su evaluación consistía en el dictado de siete palabras las cuales ya habían sido mencionadas anteriormente, con dicha evaluación se pudo observar que se encontraba en un nivel silábico en la adquisición de la lengua escrita.

Con dicha evaluación se pudo observar que Brayan se mantenía en el mismo nivel de adquisición de la lengua escrita de cuando empezó el taller, ya que sus escrituras seguían perteneciendo a un nivel silábico, el repertorio que utilizaba para la realización de sus escrituras seguía siendo casi el mismo ya que solamente identificaba la mayoría de veces las vocales y no las consonantes. También es importante mencionar que el alumno presentaba dificultades de lenguaje, sobre todo para la pronunciación de las letras *l, r, s*; lo cual en ocasiones dificultaba la realización de sus escrituras ya que él pronunciaba *peota* en lugar de *pelota* y escribía *eo*. Dicha dificultad hacía que, en ocasiones, él no repitiera a sí mismo la palabra para poder identificar cuál era la letra que seguía, ya que consideraba que se iban a burlar sus compañeros. En las sesiones del taller se podía observar que cuando se le apoyaba, él realizaba la actividad pero cuando no estaba seguro o se mostraba inseguro le era más fácil copiar a sus compañeros que esforzarse por realizar la actividad. Otro punto importante a mencionar es que su repertorio era más amplio que cuando se inició el taller

aunque en ocasiones no las utiliza por temor a estar mal. Al concluir el taller ya reconocía más colores; mostraba mayor seguridad para escribir lo que él creía que era correcto. Con respecto a la escritura de su nombre en la segunda evaluación solo realizaba la escritura de su primer nombre, al concluir el taller ya realizaba la escritura de su segundo nombre Alexander aunque aún tenía algunas dificultades ya que en ocasiones invertía el orden de algunas letras o omitía las últimas letras de su nombre como en la evaluación final que omitió la sílaba *der* y solo escribió *Alexan*.

<u>Brata</u>		x Braxan	Alexan
<u>oia</u>	Mole	ba co 1) rco	1)Barco
<u>oa</u>	Sopa	la na 2) rco	2)Rana
<u>et</u>	Metete	pi sa 3) rco	3)Pista
<u>tesa</u>	Tela		
<u>salsa</u>	Salsa	4) rco	4)Conejo
<u>sosa</u>	Rosa	5) rco	5)Pelota
<u>rto</u>	Pato		6)Tren
<u>pie</u>	Nena	6) rco	
<u>oa</u>	Casa		7)Cocodrilo
<u>et</u>	Vaca	7) rco	
Evaluación Inicial		Evaluación final realizada de manera individual	

Rodrigo fue evaluado de manera individual ya que cuando se realizó de manera grupal el no asistió, dicha evaluación constaba de ocho palabras y dos oraciones cortas, obteniendo como resultado que se encuentra en un nivel alfabético con algunas dificultades, en ocasiones se confunde u omite las sílabas trabadas, un ejemplo de esto es la escritura que realizó en su evaluación final de la palabra *almendra*, en donde escribió *aldrena*. También algunas veces confunde algunas letras como la *j* con la *g*, y presenta algunas faltas de ortográficas, las cuales se consideran normales hasta que se da por completo la consolidación del nivel alfabético y se inicia a trabajar en la ortografía. Estas faltas ortográficas no le permitían que avanzara ya que mostraba preocupación por saber sí con la letra que el escribía la palabra era la correcta.

Al hacer la comparación entre la segunda evaluación y la evaluación final se puede observar que Rodrigo avanzó del nivel silábico al nivel alfabético. En la segunda evaluación la mayoría de sus escrituras estaban conformadas por dos sílabas, sin importar el número de sílabas que la palabra tuviera por ejemplo en la palabra *montaña* y el escribió *nona*, aunque ya identificaba las consonantes con las que empezaban las palabras el repertorio que utilizaba era muy limitado. En la evaluación final se puede observar que solo tuvo dos dificultades una con la confusión de una letra y otra con una sílaba trabada la cual aún le causan algunas dificultades, pero ya tiene conciencia de que algunas sílabas se conforman por tres letras como la trabada que conforma su nombre *dri*. Quizás su confusión se debió a que la palabra almendra lleva una consonante antes de la sílaba trabada. Con respecto a la escritura de su nombre al inicio del taller solo escribía su nombre sin apellidos, al concluir el taller ya escribía su nombre con sus dos apellidos y ya no tenía dificultades para su realización, es importante mencionar que a Rodrigo el taller le dio mayor seguridad en la realización de sus actividades y entusiasmo por obtener mayores logros.

<p>xRodrigo</p> <p>1)Rana</p> <p>2)Pelota</p> <p>3)Ganso</p> <p>4)Papalote</p> <p>5)Montaña</p> <p>6)Chile</p> <p>7)Naranja</p> <p>8)Arete</p> <p>9)Barco</p> <p>Evaluación Inicial</p>	<p>Rodrigo Muñoz Carrillo</p> <p>martes 17 de junio del 2014</p> <p>1)Rana</p> <p>2)cohego</p> <p>3)trompo</p> <p>4)Barco</p> <p>5)cocodrilo</p> <p>6)Papalote</p> <p>7)Pista</p> <p>8)aldrina</p> <p>9)lupe come pan</p> <p>10)Miguel uega con su trompo</p> <p>Evaluación final realizada de manera individual</p>
--	---

Christian fue el único alumno del taller que fue evaluado tanto de manera grupal como individual, ya que él asistió a la escuela el día que se llevó a cabo la evaluación grupal, pero se decidió que se le evaluaría de manera individual para corroborar el resultado de la evaluación grupal, porque en esa sesión se le notaba muy nervioso y constantemente miraba las producciones que realizaban sus compañeros e intentaba llevar el mismo ritmo de trabajo, lo que ocasionaba que se perdiera en el dictado. En la evaluación que se realizó de manera grupal se pudo observar que en la producción de Christian la mayoría de las palabras correspondía a un nivel alfabético con algunas dificultades, ya que omitía letras o las remplazaba con otra letra; pero una palabra no tenía correspondencia con la escritura que él había realizado, tenía que escribir *chile*, él escribió *aisth*. En otra, sólo escribió la última sílaba ya que tenía que escribir *chilaquiles* y solo escribió *leaz*, se puede considerar que sólo escribió la última sílaba con algunas dificultades.

La evaluación que se realizó a Christian de manera individual constó de siete palabras y una oración corta: *gis, lápiz, tijeras, pegamento, escritorio, dulce, naranja, Mónica busca su gis*. Con dicha evaluación se confirma que Christian se encuentra en el nivel alfabético de la adquisición de la lengua escrita. Aunque todavía presentaba pequeñas dificultades como la omisión de algunas letras, o confusión con las letras *g* y *j*, escribe al revés la letra *g*, también tiene dificultades con las sílabas trabadas. Esta evaluación individual también me permitió observar que aunque él ya se encontraba en un nivel alfabético, todavía no tenía el mismo ritmo de trabajo que el resto del grupo, ya que cuando realizó la producción a su propio ritmo, en esta se observaron menos dificultades aunque otras se confirmaron - las que ya se mencionaron. Con respecto a la escritura de su nombre en la evaluación grupal escribió sus dos nombres con su primer apellido y en la evaluación individual solo escribió su primer nombre, pero a lo largo del taller se pudo observar que ya escribía por sí solo sus dos nombres con su primer apellido, por lo cual se considera que ya lo podía realizar.

En el contraste entre la segunda evaluación y la evaluación final, se puede observar que Christian avanzó del nivel presilábico al nivel alfabético. Ya que en la segunda evaluación sus producciones no tenían control de cantidad, el repertorio que utilizaba aunque no era tan limitado; *o, r, s, l, i, a, p, e, h, ch, v*, lo utilizaba de una manera indiscriminada; aunque ya iniciaba a tener correspondencia su escritura con la palabra que tenía que realizar, solo identificaba una de las primeras letras con las que iniciaba la palabra; por ejemplo en la escritura de la palabra *sopa* él escribió *sllisaoir* lo cual solo tiene correspondencia con la primera letra de la palabra. En esta misma producción se puede ver que tampoco tenía

control de cantidad ya que sin importar que casi todas las palabras tenían dos o tres sílabas él escribía diez letras, solo en una palabra escribió cuatro letras, esta fue la que tenía mayor correspondencia con la palabra, debía escribir *rosa* y el escribió *roas*. Quizás esto se debiera a que esta palabra estaba conformada por las letras que utilizaba con mayor frecuencia para la realización de sus escrituras, ya que en todas ellas utilizaba la letra *i, r, s*.

<u>Christian</u>	
<u>Okisaoli</u>	Mole
<u>Sllisaolr</u>	Sopa
<u>isllsi</u>	Mete
<u>Pea lllolalr</u>	Tela
<u>isara lll lllllll</u>	Salsa
<u>roas</u>	Rosa
<u>l dcha</u>	Pato
<u>hichsa</u>	Nena
<u>Challlcaol</u>	Casa
<u>vbaollolr</u>	Vaca

Evaluación Inicial

Mientras que en la evaluación final que se realizó tanto de manera grupal como individual con Christian se puede observar que se encuentra en un nivel alfabético aunque todavía tiene algunas dificultades como la omisión de letras por ejemplo en la palabra *dulce* la cual él escribió como *duse*. Otra de las dificultades a las que se enfrenta es con las sílabas trabadas ya que aún le cuesta trabajo identificar que está conformada por dos consonante y una vocal ya que el omite una de las dos consonantes; en la escritura de la palabra *escritorio* el escribió *escitorio* aunque ya es una escritura de nivel alfabético (omite la consonante). También presenta dificultad con algunas letras ya que las confunde como la *g* con la *j*, y tiene algunas dificultades ortográficas las cuales se consideran normales dentro de este nivel de adquisición de la lengua escrita.

Con respecto a la escritura de su nombre al inicio del taller él solo escribía su primer nombre aunque tenía algunas dificultades en su escritura ya que invertía de lugar las letras *r e i*, para la evaluación final él ya era capaz de realizar por sí sólo la escritura de sus dos nombres y su primer apellido. Sin embargo esta dificultad de invertir las letras aún prevalecía: a lo largo del taller se trabajó con esta dificultad y en las últimas sesiones parecía que se había eliminado, no obstante, en la evaluación final se encontró que esta dificultad prevalecía. Considero que esto se debía a que lleva la letra *ch* y la *r* juntas, por lo que en su hipótesis no pueden ir tres consonantes juntas, por lo cual él invierte el orden de las letras y deja la vocal en medio de las consonantes *chirt*, dejando así solo dos consonantes juntas.

Es importante mencionar que a lo largo del taller Christian se mostraba interesado en la mayoría de las clases, así, cuando tenía dudas las hacía explícitas, se iba dictando así mismo para que pudiera realizar la actividad, cuando no estaba seguro de la letra que seguía preguntaba, para algunas letras utilizaba una palabra de referencia como la *i de iguana*, la *t de tito*, *p de pato*, la *m de mamá*, las cuales eran las frecuentes.

<p>Christian Adair Varquez Viernes 13 de Junio del 2014</p> <p>1^o dulce 2^o arista 3^o pan 4^o naranja 5^o almendra 6^o chilaquiles 7^o tamarindo 8^o barco 9^o bicicleta 10^o Lupe come pan 11^o miguel juega con su trompo</p> <p>Evaluación final realizada de manera grupal</p>	<p>chirstiah</p> <p>1^o dulce 2^o lápiz 3^o tigelas 4^o pegamento 5^o Escritorio 6^o dulce 7^o naranja 8^o macan - ca - su - gs</p> <p>Evaluación final realizada de manera individual</p>
---	---

Capítulo III

Conclusiones

En el presente trabajo se propuso como objetivo informar acerca del diseño, aplicación y evaluación de un programa de la lengua escrita dirigido a seis niños que enfrentan BAP de primer grado que asisten a una escuela pública ubicada al sur de la ciudad. Así, con base en los resultados mostrados en el apartado previo y, de manera general, se pudo observar que las estrategias implementadas de forma colaborativa entre USAER del cual como practicante fui parte-, la profesora de grupo y los padres de familia quienes fueron parte importante para el desarrollo del taller antes descrito, influyeron de modo significativo en cuatro de los alumnos; ellos lograron un mayor avance en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Entre los elementos que pueden destacarse para explicar el éxito en alumnos debe mencionarse que ellos contaron con el apoyo permanente de los padres tanto en la revisión de la tarea como en el desarrollo de ejercicios propuestos para realizar en casa. Otro aspecto que explica el avance en los alumnos es la consistencia de estos en el taller, ello se ve reflejado en la asistencia a las sesiones del taller, la cual fue muy regular; se debe también a la actitud que los alumnos asumieron frente al trabajo realizado y, por supuesto, al esfuerzo constante que se incrementaba cada vez que se les reconocieron sus logros, esto tuvo como consecuencia que ellos realizaran con buena disposición las actividades tanto del taller como las que se realizaban de manera regular dentro del grupo.

Con respecto a los otros dos alumnos, en primera instancia es importante reconocer que ellos sí obtuvieron logros, pero como ya se mostró, obtuvieron avance menor que el esperado. Esto pudo deberse a varios aspectos, uno de estos, quizá el más importante fue que el apoyo de los padres no se hizo de manera constante, además que la asistencia de los alumnos fue muy irregular.

Por lo antes mencionado se puede decir que se logró el objetivo propuesto para el taller, es decir con su aplicación fue posible minimizar las BAP (barreras para el aprendizaje y la participación) de los alumnos. Más de la mitad de los alumnos que participaron en el taller avanzaron por lo menos un nivel en la adquisición de la lengua escrita. Al concluir el taller, uno de los alumnos estaba en el nivel presilábico, él avanzó durante las sesiones al nivel alfabético. En términos de logro en la construcción de la lectoescritura, este alumno hizo el mayor recorrido de los que se muestran en el presente informe.

Por otro lado, dos de los alumnos que al inicio se encontraban en el nivel silábico, alcanzaron el nivel alfabético. Este es un logro significativo porque para ellos la lectoescritura es un contenido ya construido. Del mismo modo, la alumna que se encontraba en el nivel presilábico avanzó al nivel silábico. Si bien pudiera parecer un logro mínimo, de acuerdo con la literatura revisada este es un avance importante en el proceso de adquirir la lengua escrita.

Los otros dos alumnos que participaron en el taller se encontraban, en el inicio del mismo, en el nivel silábico al concluirlo se mantuvieron en este nivel, es decir aparentemente no hubo avance. Sin embargo es importante mencionar que sí se observó un enriquecimiento del repertorio que poseían y utilizaban. A uno de ellos se le consideró que se tuvo un proceso de retroceso, el cual de acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), es una situación muy normal en el proceso de la adquisición de la lengua escrita.

Otro de los logros que deben mencionarse producto de aplicar el taller, fue que los alumnos pudieran avanzar con respecto a la escritura de su nombre. Así, cuando se realizó la evaluación inicial, cinco de los alumnos escribían solo su primer nombre y, el otro alumno requería de apoyo significativo para que pudiera realizar la escritura de su nombre. Al finalizar el taller todos los alumnos fueron capaces de realizar la escritura de sus nombre completo, incluso quien tenían un segundo nombre (cinco de los alumnos); además, cuatro de ellos ya realizaban la escritura de sus nombres con su primer apellido; solo dos alumnos aún tenían dificultades en la escritura de uno de sus nombres; estas dificultades eran principalmente omisión o inversión de letras. De igual forma la intervención aquí informada favoreció que los alumnos adquirieran mayor confianza en sí mismos y, sobre todo, se pudieran dar cuenta de que eran capaces de realizar las mismas actividades que el resto de sus compañeros.

Es necesario volver a mencionar que en el diseño del taller se procuró considerar y respetar la manera en que la profesora de grupo planeó trabajar la enseñanza de la lengua escrita trabajo con el grupo. En este sentido el taller se organizó de acuerdo con el tablero que utilizaban y propusieron las tutoras de la USAER. El tablero estaba conformado por las vocales y por diecinueve consonantes. El orden de revisión era el mismo que llevaba tanto la profesora como los padres de familia que trabajaban con sus hijos en sus hogares.

La razón de lo anterior fue generar el menor cambio para reducir al máximo posibles confusiones en los alumnos. Así, para favorecer la adquisición de la lengua escrita y reducir

las BAP de estos seis alumnos, se procuró que se revisaran las consonantes en el mismo orden, que se utilizaran las mismas imágenes de referencia y se reforzara –en el salón de clase- el repaso de las letras con todo el grupo. Las tarjetas que se utilizaban al iniciar cada una de las sesiones del taller tenían la misma imagen que el tablero, esto para que los alumnos pudieran tener una palabra de referencia de las letras que les ocasionaban alguna dificultad.

Todas las fichas que se realizaron a lo largo del taller tenían imágenes con las cuales se pretendía hacer más atractivas las actividades para los alumnos, y que no lo consideraran como otra actividad de copiar escrituras, en las cuales se trataban de usar palabras que perteneciera a su lenguaje diario. Estas imágenes en las fichas sirvieron para que los alumnos se motivaran para realizar la actividad de manera constante, y terminaran antes de que concluyera el tiempo designado al taller y pudieran iluminar los dibujos de las fichas.



Al mismo tiempo, se trataba que las actividades no fueran repetitivas, esto quiere decir que se procuró que en cada sesión se realizaran actividades diferentes: en unas los alumnos tuvieron que recortar y pegar las palabras; en otras, escribir con manuscrito las sílabas que se formaban; o bien, unir las sílabas con el dibujo que iniciara con la letra específica y escribieran o identificaran el nombre de la imagen. Esta fue una de las actividades que me di cuenta que les gustaba realizar a los alumnos, por lo tanto decidí realizarla en varias de las sesiones.

La actividad de las sopa de letras en específico representó cierta confusión en los alumnos aunque con un tiempo mayor para hacerlo, la pudieron concluir. Esto les ocasionó confusión, por lo cual para evitar generar mayor confusión, se eliminó esta actividad, es decir ya no la realizaron de nuevo en el taller. Con dichas acciones se pudo conservar el interés de los alumnos en el taller ya que las actividades no se reducían a escribir todo el tiempo, sino que

en ocasiones la tarea era leer las palabras para que supieran a qué imagen correspondía, con lo cual se reforzaba la identificación de las letras y su correspondencia sonora.

Otra de las acciones que sirvió como repaso fue incluir las instrucciones en las fichas que se realizaron durante el taller. Esto fue significativo porque a partir de la séptima sesión, cuando todas las actividades ya tuvieron instrucciones, los alumnos se vieron ante la necesidad de leer las indicaciones antes de iniciar las actividades. Esto generó, como lo plantean Ferreiro y Teberosky (1979), Tolchinsky y Simó (2001) y Bruer (1997), que ellos comprendieran de mejor manera, la importancia de escribir mensajes para comunicar y la relevancia de la lectura para saber qué se requería de él o ellos. En las sesiones anteriores algunos de los ejercicios tenían instrucciones, pero no todas las actividades contaban con ellas.

Se decidió que todas las actividades debían contar con instrucciones ya que no todos los alumnos concluían al mismo tiempo, lo cual provocaba que no se pudiera explicar a los alumnos al mismo tiempo la actividad que seguía, al integrar las indicaciones a las actividades los alumnos podían leer las mismas y saber qué es lo que debían realizar; a menos que no fuera lo suficientemente clara para ellos, se les explicaba de manera oral. Esto también sirvió para reforzar la lectura de las palabras aunque ese no era el objetivo específico, ya que servía para repasar las sílabas y que reconocieran el sonido que las mismas producían; lo cual favoreció el proceso de la adquisición de la lengua escrita.

Como se mencionó con anterioridad, todos los alumnos avanzaron con respecto a la realización de la escritura de sus nombres, por lo tanto puedo decir que la estrategia implementada logró su objetivo; dicha estrategia consistió en que los alumnos escribieran en las tres actividades que se realizaban en cada una de las sesiones, su nombre; una vez que se observaba que habían consolidado la escritura del nombre, se pasaba a su siguiente nombre o a su primer apellido. Es importante mencionar que cuando los alumnos iniciaban la escritura de alguno de sus nombres o su primer apellido y no sabían realizarlo se les apoyaba para que lo realizaran, sin embargo, después de un par de veces que se les apoyaba ellos se dictaban así mismos, o en ocasiones, sus compañeros más avanzados los ayudaban para que pudieran realizar esta actividad.

Ahora bien, con respecto al trabajo colaborativo que realizaba la profesora de grupo, para favorecer la minimización de las BAP que presentaban los alumnos, una de ellas era el orden en que repasaba las consonante eran el mismo del tablero tal como se acordó cuando se le hizo conocer que se iba a llevar a cabo el taller. Esto permitió que los niños primero

vieran en clase la consonante y después se repasara en las sesiones del taller. Otra acción que llevaba a cabo la profesora era la de sentar juntos a los alumnos que tenían dificultades para la adquisición de la lengua escrita y apoyarlos en la realización de las actividades, la cual se le dio como parte de la asesoría que le brindaba la USAER, aunque en ocasiones por las actividades que se implementaban en el grupo no le permitían realizarlas de manera constante.

Esta flexibilización favoreció que se minimizara las BAP que los alumnos enfrentaban y, como consecuencia de ellos, se esperaba que la profesora y las distintas instancias académicas y administrativas de la escuela los incluyeran en el grupo de clase y en la comunidad escolar. Debe mencionarse que, en ocasiones, esto no se lograba en su totalidad, principalmente porque no se realizaban flexibilidades en totalidad de las actividades del grupo, lo cual fue una desventaja para ellos. La profesora les dejaba tarea específica a tres de los alumnos (Brayan, Danna y Angel), en particular ellos debían realizar en casa con el fin de repasar lo mostrado en clase. Sin embargo, en pocas ocasiones realizaron dicha tarea. Por esta razón, la profesora dejó de realizar esta actividad; ella consideró que no tenía caso dejarles actividades extras, mismas que en muy pocas ocasiones realizaban.

En lo que implica el contexto socio-familiar solo a uno de los niños se le apoyaba de manera constante. Este dato esto fue proporcionado por el alumno mismo, quien refería que todas las tardes después de realizar la tarea que la profesora les dejaba, su mamá estudiaba con él, le realizaba dictado de diez palabras, o recortaban palabras de revistas de la letra que estuvieran estudiando. Lo cual se vio reflejado en su proceso de adquisición ya que era el niño del taller que avanzó más rápido en su proceso de adquisición.

En el caso de otros dos alumnos del taller sus padres sí los apoyaban, pero lo hacían de manera inconstante, los niños mencionaban que sus papás solo en algunas ocasiones estudiaban con ellos; esto se debía a que llegaban tarde de trabajar y no les daba tiempo. Para el resto de los alumnos, los padres decían que sí trabajaban con sus hijos todas las tardes, sin embargo, al preguntar a los alumnos, ellos decían que no era verdad, que sus padres no estudiaban con ellos por las tardes, ya que tenían que realizar otras actividades como cuidar a sus hermanos menores, o por problemas de salud de un familiar o de los mismos padres. En un caso en específico la situación que enfrentaba la familia era muy complicada, puede suponerse que eso se vio reflejado en el proceso de adquisición de la lengua escrita, porque el alumno se mantuvo en el mismo nivel de la evaluación inicial.

Otra de las causas era la inasistencia de los alumnos a la escuela, ya que en ocasiones llegaban a faltar dos o tres veces a la semana, lo cual provocaba que se perdieran en lo que la profesora enseñaba en clase. Con respecto a la inasistencia en el taller (ver anexo 3), en ninguna de las doce sesiones de las que constaba asistieron todos los niños, por lo cual en ocasiones no reconocían algunas letras ya que ya se habían visto tanto en clase como en las sesiones del taller y les costaba más trabajo la identificación de las mismas. De los seis niños que asistían al taller dos alumnos tuvieron cuatro faltas; otro cinco, otro seis lo cual quiere decir que solo asistió a la mitad del taller lo cual se vio reflejado en el avance en su proceso de adquisición de la lengua escrita. Uno de los alumnos solo tuvo dos faltas; y solo uno de los niños asistía de manera regular tanto a clases como al taller por lo que al taller asistió a todas las sesiones esto ayudó a reducir las BAP que enfrentaba para la adquisición de la escritura. En las sesiones del taller de manera constante tres de los niños se muestran cansados y a bostezan con frecuencia, aunque se les reconocen sus pocos avances que han tenido y tratado de motivarlos su inasistencia hace que se dé un retroceso de manera considerable.

Algunas sugerencias que se derivan del presente informe y podrían ser útiles para dar seguimiento a la enseñanza de la lengua escrita en particular para estos seis alumnos. Así, con base en el análisis de la evaluación final, es conveniente repasar las letras que más dificultad representan para la mayoría de los alumnos que participaron en el taller, en particular las que tienen un sonido similar *g* y *j*, *s* y *c*, *ll* y *yy*; además las de grafía parecida *p* y *q*, *b* y *d*; después de este repaso continuar con las letras que no estaban incluidas en el tablero y al concluir con ellas, es recomendable se inicie a trabajar con las sílabas trabadas, para las cuales todos los niños que se participaron en el taller enfrentaron una dificultad importante. Se sugiere partir de la sílaba trabada que es parte de su nombre; esto facilitará la adquisición de las nuevas hipótesis sobre la lengua escrita.

Se recomienda realizar, cada tres sesiones, un repaso de las consonantes que se hayan revisado. Lo anterior con el fin de conocer cuáles son las que se tienen que seguir reforzando. En la medida de lo posible organizar las actividades para llevar a cabo dos sesiones cada semana, para que permita dar un mayor seguimiento y avance a las actividades. El profesor o profesora debe procurar reconocer de manera permanente los logros de los alumnos, en el desarrollo del taller aquí informado se observó que esto los motiva para esforzarse más en su proceso de adquisición de la lengua escrita y puedan

consolidarla y, posteriormente, trabajar con respecto a las reglas de ortografía ya que sería la siguiente dificultad a la cual se enfrentarán.

La experiencia que tuve como parte del personal de USAER durante mi estancia fue muy satisfactoria, en todo momento contaba con el apoyo de mi tutora, quien me permitía apoyarla en las actividades que ella realizaba, entre otras el acompañamiento que se daban en todos los grados a los alumnos que presentaban BAP, el diseño de las flexibilidades curriculares, elaboración de las carpetas tanto de aula como de grupo. Asimismo, me fue posible diseñar e implementar el taller con los niños de primer grado; durante su aplicación, si yo tenía alguna duda le preguntaba y ella me ayudaba a resolver la situación. Debo mencionar que desde mi incorporación a la USAER me presentaron como practicante de dicha unidad, por lo cual mis actividades fueron apoyar en la realización de las actividades de mi tutora. Es importante aclarar que la mayoría de los profesores de la escuela primaria con quienes se trabajó me trataron como parte de USAER y, en ocasiones, pidieron mi opinión con respecto a determinadas situaciones.

Por lo cual puedo decir que mi estancia en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, aprendí a realizar acompañamiento con los alumnos que enfrentaban BAP, así como con los alumnos que tenían dificultades para la realización de las actividades, a realizar flexibilidad en la evaluación para casos en específico, flexibilidades curriculares para los niños que presentan BAP en específico (hipoacusia, discapacidad intelectual), también a plantear las situaciones a los profesores para que permitieran que el personal de USAER entrara al grupo y le diera asesoría con respecto de los alumnos que presentaban BAP.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, Propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas*, Madrid: UNESCO.

Bruer., John., T. (1997). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. México; SEP., Cooperación española.

Devalle, A., & Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.

Fernández, G. G., (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. España: Escuela española.

Ferreiro, E., (1997). *Alfabetización Teoría y Práctica*. México: Siglo veintiuno editores.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo veintiuno editores.

Puigdemívol, I. (1998). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. España: GRAÓ.

Puigdemívol, I. (2004). *Apoyo escolar y necesidades educativas especiales* . En: Ardanaz L. (comp.). *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones*. España: GRAÓ. pp. 27-36.

Quallbrunn, S., & Moira, S. A. (2011). *Hagamos un trato. Comunicación Familia-Escuela*. Argentina: Novedades educativas.

SEP (1989). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Guía de Evaluación*. México: SEP, Dirección General de Educación Especial.

SEP (2000). *La integración educativa en el aula regular*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP, (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP, Programa de Escuelas de Calidad.

SEP, (2011a). *Modelo de atención de los servicios de educación especial (MASEE)*. México: SEP, Dirección General de Educación Especial.

SEP, (2011b). *Orientaciones para la Intervención Educativa de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. México: SEP, Dirección General de Educación Especial.

Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y aprendizaje*, 22, 77-95.

Teberosky, A. (2001). *Cuadernos de educación. Aprendiendo a escribir*. Barcelona, España: Horsori.

Tolchinsky, L., Simó, R., (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, España: Horsori.

Zacarías, J., De la Peña, A. y Saad, E. (2006). *Inclusión Educativa*. México: Aula nueva, SM.

ANEXOS

Anexo 1

Sesión 1

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha: 10/02/2014	
Tema: Vocales		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los alumnos reconozcan las vocales mayúsculas y minúsculas así como su sonido para favorecer su proceso de lectura y escritura.			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos reconozcan las vocales tanto mayúsculas como minúsculas al igual que su sonido y tengan una imagen de referencia para cada una.	Se les mostrarán tarjetas con las vocales, las cuales tendrán una imagen de referencia de la cual se mencionará y se hará énfasis en el sonido de la vocal, y se preguntará a los alumnos qué otras palabras empiezan con esa vocal.	Tarjeta de las vocales con dibujo de referencia.	30 minutos.
	Se pedirá a los niños identificar la vocal mayúscula y minúscula, mencionar qué vocal es y una palabra que inicie con esa vocal.	Tarjeta de vocales mayúsculas y minúsculas.	
	Los alumnos colorearán un dibujo a fondo que tiene las vocales, el cual consiste en colorear cada vocal de un color diferente.	Dibujo a fondo.	
	Se les presentarán seis dibujos y debajo de cada dibujo viene su nombre al cual le hacen falta las vocales, por lo que los alumnos la completarán.	Dibujos debajo las palabras incompletas.	

Sesión 2

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha:03 de marzo del 2014	
Tema: Letra P		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los alumnos puedan reconocer la letra "P" tanto su sonido como su escritura y cuál es el sonido que tiene con cada una de las vocales, para favorecer su proceso de lectura y escritura.			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos reconozcan la letra P, y tengan una figura de referencia e identifiquen el sonido que producen con las vocales.	<p>Se mostrará a los alumnos una tarjeta con la letra la cual tienen una figura de referencia y se repetirá varias veces el sonido, se les pedirá mencionar una palabra que inicie con esa letra.</p> <p>Se preguntará a los alumnos qué dice si juntamos la P-A y se les pedirá escribir la sílaba que forman.</p> <p>Cada uno de los alumnos leerá una de las cinco palabras que se les presentarán, y posteriormente se les pedirá que de forma individual completen las tres palabras siguientes.</p> <p>Se presentará a los alumnos 12 imágenes, en las cuales tendrán que poner la primera sílaba de nombre de la imagen.</p>	<p>Tarjeta de la letra P.</p> <p>Copia para formar la consonante.</p> <p>Palabras con dibujos.</p> <p>Imágenes.</p>	40 minutos

Sesión 3

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha: 10 de marzo 2014	
Tema: Letra M		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los alumnos puedan reconocerla letra M tanto su sonido como su escritura y cuál es el sonido que tiene cada una de las sílabas que forman con las vocales para favorecer su proceso de lectura y escritura.			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos reconozcan la letra M y tengan una imagen de referencia e identifiquen el sonido que produce con las vocales.	<p>Se mostrará a los alumnos una tarjeta con la letra, se repetirá varias veces el sonido, y se les preguntará qué otras palabras comienzan con esa letra.</p> <p>Se pedirá a los alumnos leer el tablero que se les dará ¿Cómo suena M con O?</p> <p>Se pedirá a los alumnos recortar el tablero por sílabas. Se les entregará un tablero con doce dibujos los cuales deben recortar.</p> <p>Pegarán las letras la mayúscula y la minúscula para formar sílabas y debajo pegarán los dibujos que comiencen con esa sílaba y escribirán el nombre del dibujo.</p> <p>Se les entregará una sopa de letras en la cual deberán encontrar cinco palabras que inician con la letra M y una vez que las hayan encontrado escribirán las palabras en el dibujo que corresponde.</p>	<p>Tarjeta de la letra M</p> <p>Tablero con las sílabas de la letra M.</p> <p>Tablero con 12 dibujos.</p> <p>Sopa de letras</p>	50 minutos

Sesión 4

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha: 24 de marzo del 2014	
Tema: Letra S		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los alumnos puedan reconocer la letra S tanto su sonido como su escritura y reconozcan las sílabas que se forman con esta letra para favorecer su proceso de lectura y escritura.			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos puedan reconocer la letra S y su sonido y tengan una imagen de referencia e identifiquen las sílabas que se forman con esta letra.	<p>Se mostrará al alumno una tarjeta con la letra, se les preguntará que letra es y qué otras palabras comienzan con esa letra.</p> <p>Se pedirá a los alumnos leer las sílabas que se forman con la letra S e identificar cuál es la palabra correcta de las tres imágenes que tienen de las dos palabras que se encuentran debajo.</p> <p>Se pedirá a los alumnos escribir el nombre de las imágenes que faltan.</p> <p>Se pedirá a los alumnos unir las sílabas con los dibujos que empiecen con ellas y escribir el nombre de los dibujos.</p>	<p>Tablero con las sílabas que se forman con la letra S.</p> <p>Tablero de los dibujos que les falta el nombre.</p> <p>Ficha de correspondencia sílaba con imagen.</p>	50 minutos.

Sesión 5

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha: 31/03/2014	
Tema: Letra L y T		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los alumnos puedan reconocer las letras L y T, su sonido y su escritura para que se vea favorecido su proceso de la lectura y escritura.			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos reconozcan las letras L y T, que tengan una figura de referencia.	<p>Se mostrará a los alumnos una tarjeta con las letras, las cuales tienen una figura de referencia, se les pedirá mencionar una palabra que inicie con esa letra.</p> <p>Se pedirá a los alumnos encerrar en un círculo las figuras que tengan la letra L en su escritura. Después se les pedirá acomodar nueve palabras en un cuadro si la palabra inicia con L, está en medio o en el final.</p> <p>Se pedirá a los alumnos escribir los nombres a seis dibujos que llevan la letra T, cuando concluyan, tienen que completar un crucigrama y encontrar la palabra secreta y dibujarla.</p>	<p>Tarjeta de la letra L y T.</p> <p>Ficha de la letra L.</p> <p>Ficha de la letra T.</p>	50 minutos

Sesión 6

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha: 07/04/2014	
Tema: Letra N y D		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los reconozcan las letras "N y D" tanto su sonido como su escritura para que se vea favorecido su proceso de la lectura y escritura			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos reconozcan las letras N y D, que tengan una figura de referencia.	<p>Se mostrará a los alumnos una tarjeta con la letra N y D las cuales tienen una figura de referencia, se les pedirá mencionar una palabra que inicie con esa letra.</p> <p>Se pedirá a los alumnos recortar los nombres de las palabras y pegarlos en los dibujos que corresponden, todas las palabras llevan la letra N.</p> <p>Se pedirá a los alumnos unir las sílabas con los dibujos que inician con ella y después pegar el nombre a los dibujos.</p> <p>Se pedirá a los niños escribir las sílabas que se forman con la letra N y D en cada lado de la hoja, y pegar los cinco dibujos en el lado correspondiente según la letra con la que inicie.</p>	<p>Tarjeta de la letra N y D.</p> <p>Ficha de la letra N.</p> <p>Ficha de correspondencia sílaba imagen.</p> <p>Tablero con imágenes que inicien con la letra N y D.</p>	50 minutos

Sesión 7

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha: 12 de Mayo del 2014	
Tema: Letra R y F		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los alumnos reconozcan las letras "R y F" tanto su sonido como su escritura para que se vea favorecido su proceso de la lectura y escritura.			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos reconozcan las letras R y F, y que tengan una imagen de referencia.	<p>Se mostrará a los alumnos una tarjeta con las letras las cuales tienen una figura de referencia, se les pedirá mencionar una palabra que inicie con esa letra.</p> <p>Se pedirá a los alumnos llenar un crucigrama con el que se trabajará la letra R, el mismo consta de 11 imágenes a las cuales les deberán escribir su nombre.</p> <p>Después los alumnos unirán las sílabas que se forman con la letra F a la imagen que inicie con esa sílaba y de nuevo con la sílaba que inicie pero ahora en mayúscula.</p> <p>Por último los alumnos ordenarán las sílabas para formar palabras y unir las con el dibujo que les corresponda, son seis palabras, tres con la letra R y tres con la letra F.</p>	<p>Tarjeta de la letra R y F.</p> <p>Ficha de la letra R.</p> <p>Ficha de la letra F.</p> <p>Ficha de las letras r, f</p>	60 minutos

Sesión 8

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha: 19 de Mayo del 2014	
Tema: Letra CH y J		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los alumnos reconozcan las letras CH y J tanto su sonido como su escritura para que se vea favorecido su proceso de la lectura y escritura.			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos reconozcan las letras CH y J, y tengan una imagen de referencia.	<p>Se mostrará a los alumnos una tarjeta con las letras las cuales tienen una figura de referencia, se les pedirá que mencionen una palabra que inicie con esa letra.</p> <p>Se pedirá a los alumnos leer cada una de las sílabas que se forman con la letra CH, y posteriormente escribir el nombre de los seis dibujos que llevan esta letra.</p> <p>Posteriormente se pedirá a los alumnos escribir sus nombres a los dibujos que comienzan con la letra J y, después, enlistar las sílabas con las que inicia cada palabra.</p> <p>Para concluir se pedirá a los alumnos encierran de azul los dibujos que llevan CH y de anaranjado los que llevan J de los seis dibujos que se les presentan.</p>	<p>Tarjeta de la letra CH y J.</p> <p>Ficha de la letra CH.</p> <p>Ficha de la letra J.</p> <p>Ficha de las letras CH y J.</p>	60 minutos

Sesión 9

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha: 26 de Mayo del 2014	
Tema: Letra G y C		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los alumnos reconozcan las letras G y C tanto su sonido como su escritura para que se vea favorecido su proceso de la lectura y escritura.			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos reconozcan las letras G y C, y que tengan una imagen de referencia.	<p>Se mostrará a los alumnos una tarjeta con las letras las cuales tienen una figura de referencia, se les pedirá mencionar una palabra que inicie con esa letra.</p> <p>Se pedirá a los alumnos unir la letra G con las vocales, escribir las sílabas que se forman dentro del recuadro y después unir las con una flecha a la imagen que inicia con esa sílaba, después, se pedirá escribir el nombre de la imagen en la línea.</p> <p>Se pedirá a los alumnos escribir las sílabas que se forman con la letra C dentro de los cuadros y escriban el nombre a las imágenes, solo aquellas que inician con la letra C.</p> <p>Para concluir se pedirá a los alumnos escribir el nombre de las imágenes e iluminar de color verde las que inician con G y de color morado las que comienzan con C.</p>	<p>Tarjeta de la letra G y C.</p> <p>Ficha de la letra G.</p> <p>Ficha de la letra C.</p> <p>Ficha de las letras g y c.</p>	60 minutos

Sesión 10

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha:04 de Junio del 2014	
Tema: Letra B y V		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los alumnos reconozcan las letras B y V tanto su sonido como su escritura para que se vea favorecido su proceso de la lectura y escritura.			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos reconozcan las letras B y V, y que tengan una imagen de referencia.	<p>Se mostrará a los alumnos una tarjeta con las letras las cuales tienen una figura de referencia, se les pedirá mencionar una palabra que inicie con esa letra.</p> <p>Se pedirá a los alumnos leer las palabras que se encuentran en la parte inferior de la hoja y, posteriormente recorten y peguen las palabras en el dibujo adecuado.</p> <p>Posteriormente se les pedirá que escriban el nombre de las imágenes que inician con la letra V una letra por cada espacio que tienen frente al dibujo.</p> <p>Por último se pedirá a los alumnos completar las seis palabras y, posteriormente las unan con el dibujo que les corresponde, son tres de la letra B y tres de la V.</p>	<p>Tarjeta de la letra B y V.</p> <p>Ficha de la letra B.</p> <p>Ficha de la letra V.</p> <p>Ficha de las letras B y V.</p>	60 minutos

Sesión 11

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha:06 de Junio del 2014	
Tema: Letra LI e Y		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los alumnos reconozcan las letras LI e Y tanto su sonido como su escritura para que se vea favorecido su proceso de la lectura y escritura.			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos reconozcan las letras LI e Y, y que tengan una imagen de referencia.	<p>Se mostrará a los alumnos una tarjeta con las letras, las cuales tienen una figura de referencia, se les pedirá mencionar una palabra que inicie con esa letra.</p> <p>Se pedirá a los alumnos unir las sílabas que se forman con la letra LI con el dibujo que tenga esa sílaba y escriban su nombre.</p> <p>Se pedirá a los alumnos llenar las palabras cruzadas a partir de la imagen que tienen de referencia.</p> <p>Por último se pedirá a los alumnos escribir el nombre de las imágenes y encerrar de color morado las que inician con LI y de color amarillo las que comienzan con Y.</p>	<p>Tarjeta de la letra LI e Y.</p> <p>Ficha de la letra LI.</p> <p>Ficha de la letra Y.</p> <p>Ficha de las letras ll e y</p>	60 minutos

Sesión 12

Nombre de la escuela: Primaria "Panamericana"		Fecha:09 de junio del 2014	
Tema: Letra K y Ñ		Grado: 1° B	
Objetivo: Que los alumnos reconozcan las letras K y Ñ tanto su sonido como su escritura para que se vea favorecido su proceso de la lectura y escritura.			
Competencia	Actividad	Material	Tiempo
Que los alumnos reconozcan las letras k y ñ, y que tengan una imagen de referencia.	<p>Se mostrará a los alumnos una tarjeta con las letras las cuales tienen una figura de referencia, se les pedirá que mencionen una palabra que inicie con esa letra.</p> <p>Se pedirá a los alumnos escribir las sílabas que se forman con la letra K y después escriban los nombres de los dibujos de abajo uno de ellos no se escribe con la letra k.</p> <p>Después los alumnos unirán las sílabas que se forman con la letra Ñ con el dibujo que lleve esa sílaba y le escribirá su nombre.</p> <p>Por último los alumnos unirán con una línea los dibujos que llevan la letra K y los que llevan la letra Ñ, y escribirán los nombres de los dibujos.</p>	<p>Tarjeta de la letra k y ñ</p> <p>Ficha de la letra k.</p> <p>Ficha de la letra ñ.</p> <p>Ficha de las letras k, ñ</p>	60 minutos

Anexo 2

Tablero utilizado para la elaboración del orden del taller, apoyo para los padres y orden que seguía la docente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
									
	P p	M m	S s	L l	T t	N n	D d	R r	F f
O o	po	mo	so	lo	to	no	do	ro	fo
E e	pe	me	se	le	te	ne	de	re	fe
I i	Pi	mi	si	li	ti	ni	di	ri	fi
A a	pa	ma	sa	la	ta	na	da	ra	fa
U u	pu	mu	su	lu	tu	nu	du	ru	fu

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
									
Ch ch	J j	G g	C c	B b	V v	L l	Y y	K k	Ñ ñ
cho	jo	go	co	bo	vo	llo	yo	ko	ño
che	je	ge	ce	be	ve	lle	ye	ke	ñe
chi	ji	gi	ci	bi	vi	lli	yi	ki	ñi
cha	ja	ga	ca	ba	va	lla	ya	ka	ña
chu	ju	gu	cu	bu	vu	llu	yu	ku	ñu

Anexo 3

Asistencia Taller de Escritura							
Letras	Fecha	Cesar Rodrigo	Ángel David	Danna Paola	Brayan Alexander	Rodrigo	Christian Adair
Vocales	10/02/2014	✓	✓	✓	x	✓	✓
P p	03/03/2014	✓	x	✓	✓	✓	✓
M m	10/03/2014	x	✓	x	✓	✓	✓
S s	24/03/2014	✓	✓	✓	x	✓	✓
L l y T t	31/03/2014	✓	✓	✓	x	x	✓
N n y D d	07/04/2014	x	✓	x	✓	✓	✓
R r y F f	12/05/2014	✓	x	x	✓	x	✓
Ch ch y J j	19/05/2014	✓	x	✓	✓	✓	✓
G g y C c	26/05/2014	x	✓	x	x	✓	✓
B b y V v	04/06/2014	✓	✓	✓	x	✓	✓
Ll e Y	06/06/2014	x	✓	✓	✓	✓	✓
K k y Ñ ñ	09/06/2014	✓	x	x	x	✓	✓
Total de Faltas		4	4	5	6	2	0